DOCUMENT RESUME

ED 397 625 FL 023 012

AUTHOR	Smeyers, Paul, Ed.; And Others
TITLE	Pedagogisch Tijdschrift (Journal of Pedagogy), 1993.
INSTITUTION	Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven (Belgium).
REPORT NO	ISSN-0166-5855
PUB DATE	93
NOTE	663p.; Includes an unnumbered special issue on the theme "Education, Democracy, and Nationalism," which has been separately analyzed, see FL 023 013. Volume 18 Number 6 is actually numbers 5/6.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Dutch
JOURNAL CIT	Pedagogisch Tijdschrift; v18 n1-6 1993
EDRS PRICE	MF03/PC27 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Children; *Day Care Centers; Early Childhood Education; Foreign Countries; *Foreign Policy; Individual Development; International Programs; Mathematics; *Parent Education; *Professional Development; Public Policy
IDENTIFIERS	Belgium (Flanders); Dutch Ministry of Education and Science; *International Trends; Netherlands

ABSTRACT

This 6-issue, complete year of a Belgian-Dutch education (some with an English-language summary); reviews of new Dutch-language books; and titles from related Dutch-language journals. Issue 1 focuses on the professional development of teachers. Issue 2 deals primarily with parent education. Issue 3 addresses error analysis in children's mathematical problems and reviews the deregulation policy of the Dutch Ministry of Education and Science. Issue 4 covers professional and individual development. Issues 5 and 6 are combined in a special issue on State and parental child care in Flanders and the Netherlands and includes the index for the complete journal year. A special issue is included that contains pages from the 1993 meeting, "National Pedagogy Day." Its theme is education, democracy, and nationalism. (NAV)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

1

Pedagogisch Tijdschrift

ED 397 625

FL 023 012

FL

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Paul Smeyers

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

P. Smeyers — Over het beleid 1

P. Smeyers — Van de redactie 3

D. Broos & P. Ghesquière — Pedagogisch Commentaar 4
B. Levering — Pedagogisch Commentaar 8

M. Clement, K. Staessens & R. Vandenberghe — De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit 12

R. Jonathan — Onderwijsverandering in het Verenigd Koninkrijk in de jaren tachtig. Over het imperialisme van de instrumentele rationaliteit 33

J.L. Vanderhoeven — Instrumentele rationaliteit: ook in België? 44

P. Baggen — Ondernemend onderwijs 50

Onderzoek kort 58

Ingekomen boeken 63

Uit de boekenwereld 65

Uit andere tijdschriften 91

Over het beleid van het Pedagogisch Tijdschrift 1993

Zou het tij gekeerd zijn? Na een vooral turbulent begin van 1992 (Cfr. "Over het beleid van het Pedagogisch Tijdschrift 1992") wat de exploitatie betreft, bracht de rest van het jaar veel goeds. Van Vlaamse zijde werden dezelfde subsidies als voorheen toegekend en na heel wat inspanningen van verschillende redactieleden bleek uiteindelijk ook het Nederlandse Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen bereid om, althans voorlopig, de plaats van SVO in te nemen. Hiermee werd de exploitatie zoals die begin 1992 aangevat werd voor dat jaar en voor 1993 veilig gesteld. Voor de jaren daarna zijn de onderhandelingen lopende, maar er is goede hoop.

Nog beter nieuws kondigde zich begin 1993 aan, toen duidelijk werd dat voor het eerst in jaren er geen terugloop van abonnees vastgesteld werd, er valt in tegendeel een lichte stijging te bespeuren. Meerdere inspanningen om het tijdschrift te promoten zullen hier wellicht niet vreemd aan zijn, al ben ik van mening dat het vooral de volgehouden kwaliteit van de periodiek is die uiteindelijk vruchten afwerpt.

De kwaliteit van een wetenschappelijk tijdschrift wordt bepaald door de kwaliteit van de artikelen die elk op zich van een hoog wetenschappelijk niveau dienen te zijn. Hierop is ook in 1992 scherp toegezien. Slechts 1 op 5 van de spontaan aangediende artikelen kon uiteindelijk gepubliceerd worden. Maar een tijdschrift moet meer doen dan enkel kwaliteitsbewaking. Het moet ook initiatieven nemen in de wetenschappelijke discussie om aldus zijn forumfunctie waar te kunnen maken. Dat heeft het Pedagogisch Tijdschrift in 1992 meer dan ooit gedaan via de themanummers en de nieuw ingevoerde rubrieken, 'Pedagogisch Commentaar' en 'Onderzoek Kort'. Ook voor 1993 staan 2 themanummers op stapel. Een eerste (1993/2) zal handelen over "Opvoedingsvoorlichting" een tweede (1993/5) gaat in op de problematiek van de "Kinderopvang". Voor 1994 werd reeds een eerste themanummer gepland: "Effecten van klasse- en groepscompositie op de leerresultaten en de schoolloopbanen in het funderend onderwijs".

Daarenboven werd de dynamiek nog verhoogd door het opnemen van een nieuw type van artikelen, discussie-artikelen, waarin enkele wetenschappers een bepaalde positie op de korrel nemen, en vervolgens de kans geboden wordt aan de auteur in kwestie hierop te reageren.

Maar algemeen genomen kan gesteld dat het beleid omtrent het tijdschrift niet gewijzigd wordt. Ook het uitzicht verandert niet, al werd aan de lay-out wat geschaafd. Dankzij een grote inzet van velen kon de abonneeprijs, die in vergelijking met andere tijdschriften soms tot 50 % lager is, ook voor 1993 ongewijzigd gehandhaafd worden, beslist een prestatie. Nadat een forse inspanning geleverd werd om de opgelopen achterstand in te halen, zal de 18e jaargang nagenoeg normaal kunnen verschijnen, al zal enige

afwijking van een strak schema, precies omwille van het inspelen op bepaalde actuele ontwikkelingen, steeds moeten kunnen.

In de lijn van vroegere afspraken nam de Redactie afscheid van drie redacteuren die, de een al wat langer dan de andere, een belangrijke bijdrage aan het tijdschrift heeft geleverd. Ferre Laevers, Bas Levering en Mathieu Matthijssen hebben inderdaad vele jaren hun steentje bijgedragen aan het ontwikkelen en in stand houden van dit voor de wetenschapper en de samenleving zo belangrijke forum. Van de eerste en de laatste is het geen echt afscheid, omdat ze via de rubrieken een bijdrage blijven leveren. In de Redactie werden ze per 1 januari 1993 'opgevolgd' door drie nieuwe leden. Voor de deskundigheid op onderwijskundig vlak werden prof. dr. Marc Spoelders (R.U.Gent) en dr. Katrien Staessens (K.U.Leuven) bereid gevonden te participeren. Voor het gebied "Jeugdstudies" kan voortaan op dr. Wilma Vollebergh (R.U.Utrecht) gerekend worden.

Zoals uit onderhavig nummer moge blijken, is het Pedagogisch Tijdschrift levendiger dan ooit, en kijkt het, zij het dan voorzichtig optimistisch, toch met veel vertrouwen uit naar de toekomst.

Prof. dr. Paul Smeyers
Voorzitter van de Redactie

Van de Redactie

Met een korte aanduiding van de bijdragen wil ik de aandacht van de lezers vragen voor dit eerste nummer van de 18e jaargang. Het inspelen op de actualiteit leverde ditmaal zelfs twee 'Pedagogische Commentaren' op. De eerste van de hand van Broos en Ghesquière handelt over bodemloze jeugd en de vruchtbaarheid van een (ortho)-pedagogische benadering, een discussie momenteel in Vlaanderen gevoerd; de tweede van de hand van Levering die stelling neemt betreffende het vooral in Nederland gevoerde debat omtrent kinderopvang.

In het eerste artikel gaan Clement, Staessens en Vandenberghe dieper in op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De auteurs vragen de aandacht voor de organisatorische verankeringspunten van de professionele ontwikkeling, meer bepaald bij het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. Ze duiden aan hoe op dit niveau individu en organisatie voortdurend op elkaar ingrijpen. Daarna komen drie artikelen aan bod die als een geheel kunnen beschouwd worden: ze handelen alle over de dominantie heden ten dage, van de instrumentele rationaliteit in de samenleving en in het onderwijs. Zeer uitzonderlijk neemt het tijdschrift hier een anderstalige bijdrage van de hand van R. Jonathan op. Haar indringende analyse van het Brits-Schotse onderwijsbeleid, waar een aantal leden van de Redactie mee geconfronteerd werden, leidde tot het opzet om naast haar analyse een tweetal auteurs te vragen aan te geven of en in welke mate eenzelfde tendens in Vlaanderen en Nederland waargenomen kan worden. Dit bleek het geval te zijn zij het met enkele nuances, zoals Vanderhoeven voor het Vlaamse onderwijsbeleid in zijn geheel, en Baggen voor vooral het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs aantonen. Toch zijn deze laatste twee bijdragen meer dan slechts illustraties bij Jonathans analyse. Beide bieden een zelfstandige uitwerking die de aandacht ook voor nieuwe facetten vraagt. Tenslotte vindt men in dit nummer verder de vertrouwde rubrieken terug, waarbij vooral de sectie boekbesprekingen, bijzonder gestoffeerd is. Aan het werk dus.

P. Smeyers

Ped. T. 18 (1993), nr. 1, p. 4-11

Pedagogisch Commentaar

Bodemloosheid: de vruchtbaarheid van een (ortho)pedagogische benadering

D. BROOS & P. GHESQUIÈRE[1]

Het succes van de onlangs te Leuven gehouden studienamiddag "Bodemloosheid: Syndroom of metafoor" (16.11.1992) en de neerslag daarvan in de pers tonen aan dat de problematiek van zogenaamde "bodemloze kinderen" hulpverleners niet onberoerd laat. De vereniging "Wat Nu?" van ouders van deze kinderen die in Vlaanderen al zo'n twee jaar bestaat, kent een groeiende belangstelling. Ook het succes van recent verschenen gezinsbiografieën van moeders met bodemloze kinderen maken duidelijk dat "bodemloosheid" een actueel maatschappelijk thema is. We menen echter dat door de gangbare, psychiatrische en psychoanalytisch geïnspireerde benadering van deze problematiek onvoldoende recht wordt gedaan aan het complexe karakter ervan. Niet alleen leidt dat tot theoretisch eenzijdige benaderingen van het probleem, maar bovendien krijgen mede daardoor de opvoeders van deze kinderen vaak ook geen bevredigend antwoord op de vraag hoe ze in de dagelijkse opvoedingswerkelijkheid met hen moeten omgaan. We pleiten er dan ook voor om "bodemloosheid" vanuit een orthopedagogische invalshoek te benaderen. We doen hier geen poging een wetenschappelijk gefundeerd concept of definitie van bodemloosheid te vinden, maar hanteren deze term omdat hij het meest herkenbaar de concrete ervaring van de adoptie-, pleeg- of biologische ouders van deze kinderen verwoordt. Wat zijn deze ervaringen? Vooral tegenover personen die opvoedkundig het dichtst bij hen staan, reageren deze kinderen afwerend en vijandig op uitingen van affectie. Ze zijn onhandelbaar en vertonen zelfvernietigend, agressief gedrag, zonder remmingen of schuldgevoel. Ze lijken een bodemloos vat dat je tracht te vullen met liefde. Overlevingsdrang met bevrediging van de eigen behoeften is hun voornaamste drijfveer tot handelen.

Als oorzaak van bodemloosheid komt in de literatuur eenduidig een verwijzing naar emstige lichamelijke en affectieve verwaarlozing in de vroegkinderlijke periode voor (Adriaenssens, et al., 1992). Verwaarlozing moeten we hierbij meerduidig begrijpen: Smis (1966) spreekt van privatie, deprivatie en verwerping als mogelijke vormen. Bij privatie (totale deprivatie) is er een totaal gemis aan menselijk contact. Bij deprivatie is er ooit een positieve relatie geweest, die echter verbroken werd, wat leidt tot extreme separatie-angst en het voortdurend uittesten van relaties. Bij verwerping gaat men ervan uit dat er effectief verwaarlozing is, maar dit kan ook op passieve wijze zijn, zonder dat de ouder het weet of aanvoelt. Hierbij gaat het kind agressief staan tegenover relaties met volwassenen: de ouder wordt als drager van liefde en haat gezien. De verwaarlozing leidt volgens deze benadering dus tot een vorm van emotionele handicap bij het kind: zijn gevoelsleven is dermate verstoord dat het niet meer in staat is een affectieve relatie met anderen aan te knopen of te onderhouden. Deze psychologische en psychiatrische invalshoek blijft hoofdzakelijk beschrijvend. Men zoekt

hetzij een diagnostische categorie waarin het probleem past (bv. hechtingsstoornis, ontwikkelingspsychopathie, contact- en relatiestoornis), hetzij psychoanalytisch geïnspireerde existentieel-fenomenologische dimensies van het probleem (bv. Adriaenssens et al., 1992). Beide benaderingen kenmerken zich echter door een verregaande eenzijdigheid, die hierin bestaat dat men een complex interactieproces herleidt tot een "afwijking" in de persoonlijkheidsstructuur van het kind, waarvan de oorzaken in het verleden gesitueerd worden. Nog los van de vraag naar de theoretische en epistemologische gefundeerdheid daarvan, is het een feit dat ouders en opvoeders die dagelijks met dit moeilijke kind geconfronteerd worden, mede door de praktische onvruchtbaarheid van deze beschouwingswijze, geen antwoord krijgen op hun hulpvraag.

Dit maatschappelijke debat zou er dan ook veel baat bij hebben eveneens te luisteren naar wat de (ortho)pedagogiek hieromtrent aan perspectieven te bieden heeft. De pedagogische benadering bestaat er in het fenomeen "bodemloosheid" te vertalen in termen van een Problematische OpvoedingsSituatie waarin elk bodemloos kind onvermijdelijk betrokken is. Het begrip "Problematische OpvoedingsSituatie" (P.O.S.), zoals dat door Ter Horst (1980) is geformuleerd, biedt o.i. de mogelijkheid om aan de complexiteit van de pedagogische situatie waarin bodemloze kinderen en hun opvoeders zich bevinden meer recht te doen, en biedt dan ook meer perspectieven, zowel voor de definiëring van de hulpvraag als voor de benadering van de hulpverlening.

Vaak na jaren van tevergeefs zoeken naar een adequate opvoedingsaanpak, zoeken ouders professionele hulp. De gangbare benadering van het probleem maakt echter dat hun hulpvraag veelal fout of niet gehoord wordt. Men zoekt het probleem bij het kind, maar daar dit in eerste instantie vaak een "normale" indruk maakt, terwijl de ouders totaal radeloos zijn, vormt men zich al te vaak het stereotiepe beeld van het vrolijke en aangename kind met een uitgebluste moeder en een afwezige partner. De hulpvraag wordt dan in eerste instantie bij de ouders als partners in plaats van als opvoeders gesitueerd. Pas in tweede instantie, meestal als het kind zijn schijnaanpassing opgeeft, ziet men zich met de problematiek van het kind geconfronteerd. Bovendien leidt dan de omgekeerde benadering, namelijk van het (emotioneel gehandicapte) kind als oorzaak van de problemen en als belangrijkste object van de hulpverlening, evenmin tot een uitweg. Doordat men het probleem wil aanpakken via een (moeilijk te realiseren) "correctie" van de persoonlijkheidsstructuur van het kind, blijft men blind voor de vraag hoe de opvoeders dagelijks kunnen omgaan met dit kind, met deze persoonlijkheid. De problemen in de omgang blijven als zodanig onaangeroerd en steken steeds weer de kop op; de ouders krijgen het gevoel dat de hulpverlening gefaald heeft, en beproeven elders opnieuw hun geluk. Telkens wanneer het probleemgedrag zich expliciet gaat tonen, wanneer het kind zijn schijnaanpassing opgeeft en het eigenlijke probleem in de interactie met de opvoeders (de P.O.S.) zichtbaar wordt, wordt de hulpverlening als mislukt beschouwd en wordt er doorverwezen. Als tenslotte geen enkele instelling nog kan/wil proberen, komt het kind weer bij de ouders terecht. De bestaande hulpverlening biedt m.a.w. geen afdoend, "lange-termijn" antwoord op de problematiek. Er ontstaat een spiraal van mislukking en verdere "verduistering van perspectief" (Ter Horst). Door deze schrijnende realiteit faalt de maatschappij in haar opvoedkundige verantwoordelijkheid: het verlenen van hulp aan deze gezinnen. Een diagnostisch begrip kan enkel bijdragen tot een begrip van de kindproblematiek, maar dan blijft de vraag van de zelfhulpgroep nog steeds onbeantwoord: "WAT NU?" Om deze handelingsverlegenheid

te doorbreken is er dringend nood aan een pedagogische analyse in functie van adequate ambulante en residentiële hulpverlening.

Essentieel daarvoor is dat juist deze Problematische OpvoedingsSituatie in zijn totaliteit in beeld wordt gebracht: wat zijn de bestaande interactiepatronen binnen de actuele opvoedingssituatie en door welke factoren van het systemisch geheel waarvan deze deel uitmaken, worden ze beïnvloed. De ontwikkelingsnoden van het kind moeten worden vertaald naar een concrete opvoedingsaanpak om de thuissituatie leefbaar te maken/houden. Hiertoe dient men de pedagogische interactie in beeld te brengen: het gedrag van het kind moet met andere woorden in interactieve termen beschreven worden. In zijn gedrag drukt het immers uit op welke manier het aangepakt wil/moet worden om ontwikkelingskansen te krijgen. Op grond van spel- of participerende gezinsobservaties kan men zoeken welke pedagogische handelingen het meest bij het kind aansluiten, waarop het met het meest adequate gedrag reageert. Een dergelijke analyse moet ook uitsluitsel geven over de vraag of het kind thuis opgevoed kan worden dan wel of (voorlopig) residentiële opvang aangewezen is, omdat het noodzakelijke pedagogische aanbod niet binnen de gezinscontext geboden kan worden. Daarnaast is deze analyse aanleiding tot enkele concrete aangrijpingspunten voor de omgang met deze probleemkinderen. De analyse van de P.O.S. in het gezin moet ook naar de residentiële voorzieningen getransfereerd worden. Ook daar moet men de pedagogische vraag van het kind in interactionele termen vertalen, en zal creativiteit naar aanpak toe noodzakelijk zijn. Gezien de voortdurende doorverwijzingen dringt zich overigens de vraag op of niet een meer intensieve en gespecialiseerde residentiële voorziening moet worden gecreëerd. In elk geval legt dit probleem de noodzaak van differentiatie binnen de residentiële voorzieningen bloot. Te frequente doorverwijzing van deze extreem moeilijk te begeleiden jongeren kan immers op zich een vorm van verwaarlozing zijn. Het behoort dan ook tot de maatschappelijke en politieke verantwoordelijkheid om ook voor hen een langdurige opvang/begeleiding binnen eenzelfde centrum te garanderen. Tussen haken merken we op dat in Vlaanderen vele "bodemloze kinderen" in voorzieningen voor Bijzondere Jeugdbijstand terecht komen, waar de geboden hulpverlening steeds leeftijdsgeoriënteerd is; enkel de recent gestarte ZIB-projecten werken meer probleemgericht. De noodzakelijke differentiatie binnen de residentiële voorzieningen - onder meer - in functie van deze kinderen, vereist echter ook binnen de Bijzondere Jeugdbijstand een meer probleemgerichte indeling en aanpak. Zowel de ambulante als de residentiële benadering moeten zo bijdragen tot het antwoord op de meest centrale hulpvraag in gezinnen met bodemloze kinderen: hoe moeten ouders met deze kinderen omgaan om de gezinssituatie terug leefbaar te maken?

Noot

1. Met dank aan Anne Snick en Jan Masschelein voor hun suggesties bij een eerste versie van de tekst.

Literatuur

Adriaenssens, P., Van Aelst, G. & Bogaerts, S. (1992). *Bodemloosheid: een verkennend descriptief- empirisch onderzoek naar de ontstaansvoorwaarden van het begrip bodemloosheid.* Leuven. (ongepubliceerd onderzoeksrapport).

Smis, W. (1966). *Het verwaarloosde kind: syndroom en behandeling.* Leuven: Universitaire Pers.

Ter Horst, W. (1980). *Algemene orthopedagogiek. Proeve van een theorie-concept.* Kampen: Kok.

Pedagogisch Commentaar

Kinderopvang op zijn Nederlands

B. LEVERING

Nederland heeft een aanzienlijke achterstand als het gaat om de ontwikkeling van voorzieningen voor kinderopvang. Voor die achterstand zijn wel oorzaken aan te wijzen. De arbeidsparticipatie van vrouwen is er in vergelijking met omringende landen nog altijd laag. Werd begin jaren tachtig het belang van kinderopvang in het rijksbeleid nog vooral gemotiveerd op grond van het belang voor de emancipatie van de vrouw, eind jaren tachtig werd een zuiver economische argumentatie gehanteerd. Demografische ontwikkelingen zouden het noodzakelijk maken dat in de jaren negentig vrouwen op grote schaal aan het arbeidsproces buitenshuis gaan deelnemen. Om dat te bewerkstelligen was de ontwikkeling van goede voorzieningen op het gebied van de kinderopvang een absolute noodzaak, zo luidde het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid in 1990. De huidige stimuleringsregeling behelst een groei van de rijksbijdrage van 150 miljoen gulden in 1990 tot 282 miljoen in 1993. December vorig jaar zijn de resultaten van het stimuleringsbeleid voor de kinderopvang in de jaren 1990 en 1991 geëvalueerd. De capaciteit van de voorzieningen is onder invloed van de regeling sterk toegenomen. De betekenis van de uitbreiding van de capaciteit voor de arbeidsparticipatie van vrouwen valt echter sterk tegen. Vooral vrouwen die al op informele manieren opvang voor de kinderen hadden georganiseerd maken van de uitbreiding gebruik. Over de rijksbijdrage voor voorzieningen voor kinderopvang vanaf 1994 bestaat grote onzekerheid. Over de hoogte van dat budget zal op grond van de genoemde evaluatie worden beslist.

Kinderopvang is in Nederland zo'n heikel onderwerp, dat het weer goed was voor een felle discussie in de kolommen van De Volkskrant in de afgelopen maanden. Alle van oudsher denkbare standpunten werden nog eens ingenomen, van de noodzaak van de volledige beschikbaarheid van moeder bij de kinderen thuis, tot de positie dat een kind met een moeder met een volledige baan en goede kinderopvang het beste af zou zijn. Het onderwerp is nogal complex en de discussie wordt gevoerd vanuit zeer verschillende uitgangspunten, zodat er voortdurend langs elkaar heen wordt gepraat. Zelfs de harde cijfers kunnen zo aanleiding geven tot tegenstrijdige interpretaties. "Subsidie kinderopvang lijkt overbodige uitgave", lezen we in het economiekatern (16-1-93), waarin het effect van de maatregel voor de bevordering van de arbeidsparticipatie van de vrouw wordt gewogen conform de WVC-evaluatie. "Subsidie kinderopvang wel succesvol" lezen we in de reactie van een lezeres een week later. Bij 86,1 % van de ouders zou de aanwezigheid van kinderopvang bij de beslissing van de vrouw om niet uit het arbeidsproces uit te treden een belangrijke of doorslaggevende rol hebben gespeeld.

BEST COPY AVAILABLE

In De Volkskrant van 21-12-92 liet de redactie Els Lodewijks-Frencken en Elly Singer over het nog steeds omstreden onderwerp debatteren. De pedagoge Els Lodewijks schreef een doctoraalscriptie onder de titel "Op opvoeding aangewezen", die het in een boekuitgave bij Nelissen erg goed deed. Blijkbaar was er voor haar bezorgdheid over het opvoeden in onze tijd een goede voedingsbodem. Met referenties aan Langeveld en Dasberg, waarin de morele opvoedingsplicht van ouders benadrukt werd, en aansluitend bij de cultuurkritiek van Lasch, waarin de veranderde houding van ouders als narcistisch werd gepsychologiseerd en als verwerpelijk werd gekarakteriseerd, is haar kritische houding tegenover kinderopvang geen verrassing meer. Die kritiek vinden we terug in haar vorig jaar verschenen boekje over ouderschap, kinderopvang en pedagogische verantwoordelijkheid Dag Marietje, tot vanavond. De ontwikkelingspsychologe Elly Singer promoveerde in 1989 op Kinderopvang en de moeder-kind-relatie. Pedagogen, psychologen en sociale hervormers over moeders en jonge kinderen. Singer deelt de bezorgdheid van Lodewijks niet en is ronduit kritisch over de traditionele gezinswaarden. Ze stelde ervaringen van ouders met hele dagopvang te boek in Kijk op kinderopvang (1991). Het had een inspirerende discussie moeten worden, maar door de gebrekkige regie van de Volkskrantjournaliste resulteerde het gesprek in bokkige standpuntuitwisseling, die meer dan een maand naklonk. Welke specifieke problemen spelen een ordelijke discussie over kinderopvang parten?

De discussie over kinderopvang wordt bemoeilijkt door het feit dat de verschillende discussianten, meer dan bij andere onderwerpen het geval lijkt, bepaalde vooronderstellingen van hun eigen standpunten hebben heilig verklaard. Een stelling bij het proefschrift van theoretisch pedagoog J.W.Steutel (1982), waarin gewezen werd op de mogelijke strijdigheid van het belang van vrouwenemancipatie en het belang van het kind, riep zoveel weerstand op dat er verstoring van de promotie-plechtigheid dreigde en men veiligheidshalve niet aan discussie over de stelling toekwam. In de gemeenteraad van mijn woonplaats verdedigde de SGP-vertegenwoordiger in een discussie over kinderopvang nog afgelopen maand namens zijn achterban onverbloemd de traditionele opvatting over de positie van de vrouw en haar rol in de opvoeding. Zo ontstaat een sektarisch debat, zonder uitzicht op resultaat op grond van uitwisseling van argumenten. Daarmee is niet gezegd dat geen enkel uitgangspunt heilig zou mogen worden verklaard. Dat geldt wat mij betreft wel degelijk voor het recht op arbeid voor de vrouw, waarvoor ook in Nederland inmiddels het wettelijk kader is geschapen. Maar tegelijkertijd moet wel duidelijk zijn dat pedagogen de taak hebben om het belang van het kind te verdedigen.

Veel discussianten denken dat de discussie op empirische argumenten kan worden beslist. Er is inmiddels veel wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van kinderopvang gedaan en de uitkomsten van dergelijk onderzoek hebben over het algemeen een geruststellend teneur. Er ontstaat een beeld dat voor de gematigde distantieuze beschouwer vooraf al duidelijk leek. Want waarom zou die BOM-moeder, die bij uitstek over haar keuze heeft nagedacht, het zoveel slechter doen? De toegenomen informatie over wat kinderen allemaal in de schoot van het traditionele gezin kan overkomen relativeert de generale referenties aan de zegeningen van de gezinsopvoeding. Mits aan een aantal voorwaarden is voldaan is kinderopvang niet slecht voor kinderen. Kinderopvangkinderen blijken sociaal competenter en zelfstandiger, maar ook agressiever en minder gezeglijk. Op het niveau van de doelstellingen zou men zo zelfs tot een gefundeerde keuze kunnen komen. Zo geformu-leerd lijken ze beter in staat zich in de moderne wereld staande te houden. Maar los van het

gegeven dat er voor een minderheid van de kinderen ook negatieve effecten worden gemeld is het de vraag of men zich in de discussie tot een bespreking van de effecten kan beperken. Eind jaren vijftig, toen de eerste kosmonauten rond de aarde cirkelden, ging het verhaal dat zij het dagelijks benodigde voedsel in de vorm van een beperkt aantal pillen tot zich namen en dat dat over een jaar of vijf en twintig de dagelijkse praktijk van vele doodgewone aardbewoners geworden zou zijn. Sindsdien zijn de tafels zelfs in Nederland steeds rijker gedekt en is de variëteit van het menu aanzienlijk uitgebreid en heb ik van dat verhaal van die voedselpillen nooit meer iets vernomen. Als eten meer mag zijn dan een manier om niet te verhongeren, mag opvoeden dan misschien meer zijn dan het produceren van niet al te onevenwichtige volwassenen?

Oordelen over de kwaliteit van de omgang van volwassenen met kinderen zijn voor een deel afhankelijk van smaak en zijn niet te reduceren tot een technische maat. Zo wordt de discussie over kinderopvang ook bemoeilijkt doordat persoonlijke oordelen er zo'n uitzonderlijke rol in spelen. Als aan de ene kant het belang van de permanente beschikbaarheid van de opvoeder wordt verdedigd, kan aan de andere kant het recht van het kind daarop beargumenteerd worden verfoeid. De Nederlandse kinderopvangminister d'Ancona zegt tegen Bibep in Vrij Nederland (30-1-93): "Ik was een sleutelkind, m'n moeder werkte. Ik vond het heerlijk om na schooltijd even helemaal alleen thuis te zijn." Even denkbaar is het dat de moeder van de minister, al haar gewaardeerde inzet in de opvoeding ten spijt, het onverwachte verwijt te horen zou hebben gekregen: "Alles goed en wel, maar als ik 's middags van school thuiskwam, was je er nooit." Wat er van mensen wordt, mag niet tot een psychologische karakteristiek worden gereduceerd. Wat opvoeding voor mensen betekent of betekend heeft, is, of we het nu willen of niet, resultaat van een hoogstpersoonlijke evaluatie. Daarom kunnen de veel aangehaalde empirische onderzoeken in de discussie ook maar een beperkte betekenis hebben.

Smaak, het niet al te bereflecteerde gewone esthetische en morele oordeel, is tijdgebonden. Het algemene oordeel over de werkende moeder wordt ook in Nederland onmiskenbaar positiever. Daar komen ook de persoonlijke evaluaties niet onderuit. De verdedigers van de oude gezinswaarden komen in de discussie eerder als verstokte moralisten over dan diegenen die op de golf van de blijkbaar onontkoombare maatschappelijke ontwikkelingen de nieuwe verhoudingen verdedigen. Treuren om de teloorgang van het oude is natuurlijk even normatief als juichen om het ontstaan van het nieuwe, al lijkt dat laatste door de wind in de rug te worden weggeblazen. Men kan toch niet beweren dat economische ontwikkelingen per definitie het belang van het kind zullen dienen. Hoe men ook tegen de ontwikkelingen aankijkt, de erosie van microstructuren moet een ieder die belangstelling heeft voor opvoedingsvraagstukken zorgen baren. Want, in voorspellende zin moge er misschien niet zoveel te zeggen zijn over negatieve effecten van de omstandigheden waaronder kinderen opgroeien, retrospectief kunnen mislukte levens veel gemakkelijker met een gebrek aan ondersteuning in de jonge jaren worden verbonden.

De economische en demografische ontwikkelingen die een gunstige invloed op de arbeidsparticipatie en daarmee op de emancipatie van de vrouw lijken te hebben moeten ook als zodanig gewogen worden. De groeiende welvaart, die ervoor zou moeten hebben zorgen dat we minder hoefden te werken, heeft ervoor gezorgd dat we juist meer moeten werken. Het consumentisme is hier misschien nog niet zo groot als in het land van Juliet

Schor, haar analyse in The overworked American. The unexpected decline of leisure is voor een belangrijk deel ook op de Nederlandse omstandigheden van toepassing. Die voedingspil die ons in de jaren vijftig beloofd werd moge er nooit gekomen zijn, de toen voorspelde halvering van de werkweek evenmin. Wat er ook van haar bijdrage aan de discussie over kinderopvang gezegd moge worden, Dorien Pessers stelt het idool van de keuzevrijheid effectief aan de kaak. De aanstaande herinrichting van de Bijstandswet sluit in dat men een bijstandsmoeder met een jonger kind kan verplichten zich aan te bieden op de arbeidsmarkt, indien er een adequate voorziening voor kinderopvang in de buurt is. Opnieuw wordt duidelijk inhoeverre kinderopvang als arbeidsmarktinstrument wordt gezien. In landen met een langere traditie op het gebied van de kinderopvang is er eigenlijk van een vrije keuze voor opvoeding thuis of uit huis geen sprake.

De pedagogische inbreng in de discussie over kinderopvang mag zich niet op een verdediging van de oude gezinswaarden concentreren. De pedagogische inbreng in de discussie zou zich op een bijdrage aan de kwaliteit van de voorzieningen moeten richten. Uitgangspunt is de vraag naar de kwaliteit van de relaties die kinderen moeten kunnen aangaan. Een gespannen aandacht voor en een bezorgdheid over een maatschappelijke ontwikkeling, die voor de opvoeding noodzakelijke microstructuren aantast, is daarbij van het grootste belang.

Toen wij ons meer dan een jaar geleden over onderwerpen voor de rubriek "Pedagogisch commentaar" bogen, stond de kinderopvang al hoog op de lijst. Aanvankelijk voerden we het onderwerp weer van de lijst af omdat we als nummer 5 van de jaargang 1993 een vooral Vlaams themanummer over kinderopvang planden, daar bestaat immers reeds geruime tijd een uitgebreid netwerk van voorzieningen. Daarmee zou een gedegen pedagogisch antwoord op de Nederlandse discussie over het onderwerp gegeven kunnen worden. De recente discussie in De Volkskrant noopte ons echter om nu al commentaar aan het onderwerp te wijden.

Ped. T. 18 (1993), nr. 1, p. 12-32

De professionele ontwikkeling van leerkrachten
gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit

M. CLEMENT, K. STAESSENS, R. VANDENBERGHE

Samenvatting

De professionele ontwikkeling van leerkrachten wordt opgevat als het resultaat van een continue interactie tussen individu en omgeving die uitmondt in een reflectief vakmanschap en meesterschap. Meer concreet manifesteert de professionele ontwikkeling van leerkrachten zich in het gevoelsmatig en rationeel kunnen verantwoorden van hun handelen, in het zich weten aan te passen aan wisselende omstandigheden en in de verwerving van controle over hun handelen.

In dit artikel wordt vooral stilgestaan bij de organisatorische verankeringspunten van de professionele ontwikkeling, meer bepaald bij het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. In heel wat onderzoek worden collegiale relaties beschouwd als een noodzakelijke conditie voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht. In de context van dit (vaak normatieve) beeld van de collegiale school wordt de autonomie van leerkrachten gelijkgesteld met professionele isolatie. In dit artikel wordt deze polariteit tussen autonomie en collegialiteit overstegen in functie van een meer circulaire visie. Tevens wordt aangegeven waarom het interessant is om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te bekijken vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. Een goede organisatorische vormgeving van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit kan functioneren als een organisatorische ondersteuning voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

1. Probleemstelling

Vanuit de maatschappij worden steeds omvattender eisen aan het onderwijs en daarmee ook aan de leerkrachten gesteld. De grondige vakkennis van leerkrachten volstaat niet langer. Zij worden permanent onder druk gezet om hun professionele rol naar een aantal domeinen uit te breiden. Leerkrachten moeten hun leerlingen op sociaal-psychologisch vlak opvangen, inspelen op de meest recente technologische ontwikkelingen, racisme bestrijden, een lokaal curriculum ontwikkelen en dergelijke meer. Dit vereist het verwerven van nieuwe vaardigheden, kennis en attitudes. Leerkrachten moeten zich met andere woorden voortdurend professioneel kunnen ontwikkelen om in staat te zijn op deze verwachtingen in te spelen (Hoyle, 1989, p.430). Dit impliceert dat scholen voor de opgave staan om, binnen de hen toegemeten beleidsruimte, werkplaatscondities te creëren waarbinnen hun leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen (Vandenberghe & van der Vegt, 1992).

Ondanks de grote maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs worden functies in het onderwijs laag gewaardeerd. De leerkrachten zelf zijn zich daar wel degelijk van bewust. Uit recent onderzoek (Cras & Van Hooreweghe, 1991, p.87-92) blijkt dat 72% van de leerkrachten uit het Vlaams lager onderwijs het salaris als onaantrekkelijk evalueert. 79% van de leerkrachten omschrijft de promotiekansen als onaantrekkelijk. Slechts 12% van de leerkrachten stelt dat overbelasting door het werk niet vaak voorkomt. De stap naar stress, burn out en ontevredenheid met de werksituatie is snel gezet (Freedman, 1985, p.274-277). Geen van deze verschijnselen wordt enkel door louter individuele kenmerken veroorzaakt. Zowel bij de negatieve beleving van de werksituatie (Nias, 1981; Miskel, Fevurly & Stewart, 1979), als bij burn out (Molloy & Pierce, 1990) en stress (Kyriacou, 1987) spelen de werkomstandigheden, of beter nog, de subjectieve perceptie van de werkcondities, een belangrijke rol. Meer zelfs, veel van deze ontevredenheid zou weggewerkt kunnen worden door leerkrachten de kans te geven zich te blijven ontwikkelen (Chapman & Lowther, 1982). Ook hier worden werkcondities, die de professionele ontwikkeling bevorderen, als oplossing naar voren geschoven.

In al haar eenvoud gesteld, luidt de redenering: wie aan de kwaliteit van het onderwijs wil werken - een onderwijs dat aan de uiteenlopende maatschappelijke verwachtingen tegemoet komt en verstrekt wordt door tevreden leerkrachten - moet aan de professionele ontwikkeling van de leerkrachten werken. Dergelijke professionele ontwikkeling kan bevorderd worden door geschikte werkplaatscondities te creëren.

Professionele ontwikkeling is inderdaad meer dan "a matter of individual preference or skill" (Little, 1986, p.29). Een aantal auteurs wijst op werkplaatscondities die de professionele ontwikkeling van de leerkrachten positief beïnvloeden. Sommigen daarvan (bv. McLaughlin, 1991; McLaughlin & Yee, 1988; Staessens, 1990; 1991a; Wideen, 1992) doen dit op basis van de resultaten van het onderzoek naar de implementatie van vernieuwingen. Anderen (bv. Louis & Smith, 1990; Rosenholtz, 1989; Ward, 1985; Kirby, 1991) werken vanuit de "quality of work life" stroming, waarbinnen men pogingen onderneemt om de dagelijkse ervaringen van leerkrachten te reconstrueren door functiekenmerken te analyseren, die de leerkrachten al of niet voldoening schenken en effectief optreden aanmoedigen. De schoolkenmerken die als ontwikkelingsbevorderend bestempeld worden, zijn: voldoende materiële ondersteuning, gemeenschappelijke doelgerichtheid, expliciete normen voor professionele ontwikkeling, feedback en beloning, creatief leiderschap en vooral samenwerking en collegialiteit.

Aan samenwerking en collegialiteit wordt inderdaad vaak zonder meer een positieve invloed op de professionele ontwikkeling van leerkrachten toegeschreven. De achterliggende redenering luidt veelal dat relaties tussen leerkrachten gekenmerkt worden door een grote persoonlijke toegankelijkheid en veel mogelijkheden voor discussie, uitwisseling, appreciatie, erkenning en plezier. Dit houdt garanties in voor een positieve professionele ontwikkeling. Binnen dergelijke context ontstaat immers wederzijdse hulp. Leerkrachten kunnen voor elkaar een rustpunt betekenen in overladen en gejaagde dagen. Ze kunnen elkaar ondersteunen. Ze kunnen het zich veroorloven voor zichzelf en hun collega's hoge, maar bereikbare eisen te stellen ten aanzien van de professionaliteit (Nias, 1989a, p.135-153). Toch behoeft deze visie die collegialiteit als een "conditio

sine qua non" voor professionele ontwikkeling naar voren schuift enige nuancering. Onderwijzen blijft immers een eenzaam beroep (Lieberman & Miller, 1991, p.101). Het grootste deel van de dag werken leerkrachten autonoom, in hun eigen klas, geïsoleerd van hun collega's. Werken in collegiaal verband is in de meeste scholen geen alles overheersende gewoonte (Staessens & Vandenberghe, 1992, p.2). Uit dit alles volgt dat zowel collegialiteit als autonomie belangrijke elementen zijn in de werkplaatscondities die de professionele ontwikkeling mee stimuleren.

Als uitgangspunt voor deze studie geldt de hypothese dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten niet alleen van het individu afhangt, maar tevens bepaald wordt door de organisatorische context waarbinnen ze plaats grijpt. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, meer bepaald de manier waarop de school hieraan vorm geeft, oefent een belangrijke invloed uit op de professionele ontwikkeling van haar leerkrachten.

De geldigheid van deze assumpties zal aan de hand van een literatuuroverzicht onderzocht worden[1]. Daarbij wordt in de eerste plaats de notie professionele ontwikkeling conceptueel afgebakend. Dit begrip wordt in essentie omschreven als een proces van continue interactie tussen het individu en zijn omgeving. Hoewel er kort zal worden ingegaan op het belang van persoonlijke carrière-opvattingen van leerkrachten voor hun professionele ontwikkeling, zal de meeste aandacht gaan naar de organisatorische inbedding van dit concept. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit zal daarbij centraal gesteld worden.

2. De professionele ontwikkeling van leerkrachten: conceptuele afbakening

De professionele ontwikkeling van leerkrachten kan vanuit verschillende invalshoeken bestudeerd worden. Vanuit het innovatie-onderzoek (Fullan & Hargreaves, 1992; Little, 1992; Vandenberghe, 1992) wordt veelvuldig op de noodzaak van professionele ontwikkeling gewezen. Daarnaast beschrijven "age-theories" (Levinson, 1986; Oja, 1989) waarom volwassenen op bepaalde leeftijden voor bepaalde professionele activiteiten kiezen. "Stage theories" (Loevinger, 1976; Kohlberg, 1981; Kohlberg 1984; Piaget, 1972; Selman, 1980) verklaren op basis van ontwikkelingsstadia hoe volwassenen zich gedragen en denken tijdens activiteiten die gericht zijn op hun professionele ontwikkeling. Nu eens worden daarbij de individuele leerkrachtenkenmerken en kwaliteiten als bepalend beschouwd voor de professionele ontwikkeling, dan weer wordt de opvatting naar voren geschoven dat vooral institutionele factoren zoals opleiding, scholing en beroepsomgeving de professionele ontwikkeling beïnvloeden.

In het kader van de conceptuele afbakening van het begrip "professionele ontwikkeling" sluiten we ons aan bij een interactioneel ontwikkelingsparadigma, naar analogie met de premissen van het symbolisch interactionisme. Eén van onze uitgangspunten is immers dat mensen de situaties waarin zij terecht komen, definiëren op basis van hun persoonlijke doeleinden en initiatieven en in interactie met anderen. Dergelijke betekenisgeving is een proces dat voortdurend evolueert en het gedrag mede bepaalt. Zo constitueren de participanten in een sociale situatie zelf mee hun omgeving, die hen op haar beurt

eveneens beïnvloedt (Blumer, 1969). Verondersteld wordt dat deze premissen van het symbolisch interactionisme ook van kracht zijn op het vlak van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Professionele ontwikkeling wordt gezien als de resultante van de interacties tussen de individuele intenties en acties van de leerkracht enerzijds en de institutionele druk van de beroepsomgeving anderzijds. Er grijpt met andere woorden een wederzijdse beïnvloeding plaats. De interacties tussen de leerkracht en de werkplaatscondities leiden tot veranderingen op het vlak van de attitudes, kennis, opinies en het handelingsrepertoire. Van daaruit zal de perceptie van en het omgaan met de beroepsomgeving andere vormen aannemen. Professionele ontwikkeling wordt beschouwd als een proces dat bestaat uit het permanente samenspel tussen het individu en de organisatie (Vonk, 1989, p. 37-40).

De continue wisselwerking tussen het individu en de omgeving vormt het leidmotief van het verhaal dat leerkrachten vertellen wanneer zij zich voor hun professionele ontwikkeling verantwoorden. Dit neemt niet weg dat de inbreng van het individu en de organisatie en de manier waarop beide op elkaar ingrijpen door verschillende leerkrachten op een totaal andere manier gepercipieerd kunnen worden[2]. Hoe dan ook, naarmate leerkrachten zich verder professioneel ontwikkelen, krijgen zij steeds beter greep op hun functioneren. Hieronder kunnen drie aspecten onderscheiden worden. De leerkrachten raken er, naarmate ze zich verder professioneel ontwikkelen, steeds meer van overtuigd dat ze hun werksituatie en de taken die ze moeten verrichten onder controle hebben. Ze kunnen zich steeds beter aan nieuwe doelstellingen en wisselende omstandigheden aanpassen. Zij voelen zich ook steeds beter in staat hun professioneel handelen gevoelsmatig en rationeel te verantwoorden.

Deze omschrijving van professionele ontwikkeling kan verder geconcretiseerd worden vanuit de leerkansen die zich in de school voordoen en vanuit de controle over de eigen taakuitvoering (McLaughlin & Yee, 1988, p. 26-29).

De eerste factor ("level of opportunity") slaat op de kansen om basiscompetenties te verwerven: de aanwezigheid van stimulansen, uitdaging en feedback; de steun die geboden wordt om nieuwe dingen uit te proberen of nieuwe vaardigheden te verwerven. Dergelijke leerkansen kunnen formeel en informeel van aard zijn. Ze kunnen tijdens een bijscholing tot stand komen, maar ook binnen de school wanneer een ervaren leerkracht bijvoorbeeld (spontaan) een beginnende collega begeleidt.

De tweede factor ("level of capacity") betreft de macht en de controle die leerkrachten hebben om bepaalde bronnen aan te boren, om een rol te spelen in de besluitvorming over zaken die hen aanbelangen en de beschikbaarheid van de instrumenten (didactisch materiaal, geld, tijd) die zij nodig hebben om hun werkzaamheden goed uit te oefenen. Lieberman (Brandt, 1989, p. 24) heeft het in dit opzicht over "teacher empowerment": het authentiek betrekken van leerkrachten bij hun eigen professionele leven door hen macht toe te kennen om te participeren in de besluitvorming.

De wisselwerking tussen de "level of opportunity" en de "level of capacity" mondt uit in een aantal leerervaringen. Anders gezegd, leerervaringen zijn steeds het produkt van de leerkansen die zich voordoen en de wijze waarop men met dergelijke kansen

omgaat. In sommige scholen zijn er meer leerkansen aanwezig dan in andere. In bepaalde scholen werkt men systematisch aan het creëren van leerkansen, terwijl dit in andere scholen niet wordt beschouwd als een deel van het lokaal schoolbeleid.

De professionele ontwikkeling van leerkrachten kan dan omschreven worden als de aaneenschakeling van formele en informele leerervaringen waaraan de betreffende leerkracht participeert vanaf de opleiding totdat hij of zij vrijwillig of gedwongen uit het beroep stapt. Hoe meer inspirerende leerervaringen leerkrachten aldus opdoen, hoe verder zij in hun professionele ontwikkeling vorderen. Dit proces leidt tot het reeds geschetste resultaat dat leerkrachten hun professioneel handelen onder controle hebben en gevoelsmatig en rationeel kunnen verantwoorden en in staat zijn soepel in te spelen op wisselende omstandigheden.

Deze professionele ontwikkeling manifesteert zich op een aantal terreinen (Vonk, 1989, p. 167-169). Tijdens hun loopbaan verwerven leerkrachten kennis en vaardigheden op het terrein van het contact met individuele leerlingen. Hun functioneren binnen de klas maakt een evolutie door: ze maken zich het curriculum en verschillende didactische werkvormen eigen, leren omspringen met de op school gehanteerde leerboeken, ontwikkelen eventueel zelf lesmateriaal en weten steeds beter de lessen te organiseren en de orde te handhaven. Tenslotte ontwikkelen leerkrachten kennis, attitudes en vaardigheden t.a.v. het functioneren op schoolniveau. Ze bouwen een relatie op met de schoolleiding en met hun collega's. Ze leren omgaan met ouders. Ze participeren aan activiteiten op het niveau van de school.

Om zich op elk van deze terreinen te ontwikkelen, moeten leerkrachten volgens Nias (1989a, p. 181-201) op vier domeinen expertise verwerven. Vooreerst is er de ontwikkeling van de *interpersoonlijke vaardigheden*, die een vlotte omgang met kinderen en volwassenen moeten bewerkstelligen. Daarnaast is het verwerven van *pedagogisch-didactische vaardigheden* zoals observatie, interpretatie, organisatie, management en communicatie erg belangrijk. Bovendien moeten leerkrachten *strategieën* ontwikkelen om zich voortdurend aan te passen aan de omstandigheden en beperktheden van hun beroep. Maar de essentie ligt in de "*orchestratie*" van al deze vaardigheden. De creativiteit die nodig is om ze op een verantwoorde manier op elkaar af te stemmen leidt tot een zeker vakmanschap. Leerkrachten moeten rollen combineren, dilemma's oplossen en gebeurtenissen en relaties in de hand houden (Woods, 1987, p. 143).

Door het onderwijzen als een vakmanschap te omschrijven, onderscheidt men het volgens Pratte en Rury (1991, p. 60-69) van de traditioneel erkende "professions". Deze laatste berusten namelijk op abstracte, gesystematiseerde en formele kennis. Van daaruit worden nauwkeurige vereisten geformuleerd ten aanzien van de opleiding. Er wordt strenge controle uitgeoefend op de toegang tot deze kennisbasis. Beroepen met een professionele status worden aldus gekenmerkt door een grote autonomie.

Voor het onderwijzen is dit alles duidelijk minder het geval. De toegankelijkheid is veel groter. De opleidingseisen liggen lager. Men verwerft de contextuele kennis voornamelijk vanuit de praktijk en eerder zelden op een systematische, sterk geformaliseerde manier. Dit betekent niet dat deze kennis minder substantieel zou

zijn of van een lagere orde dan de meer abstracte kennis. Het is een andere soort kennis. Ze heeft een sterk actie-gerichte kwaliteit. Vandaar dat onderwijzen allicht beter te bestempelen valt als een ambacht.

Maar, onderwijzen is ook meer dan een louter vakmanschap. Het gaat verder dan het beheersen van bepaalde kennis en vaardigheden en de "orchestratie" daarvan. Om zich als leerkracht te ontwikkelen, moet men tevens een zeker meesterschap (Vonk, 1989, p. 183), een "uitmuntendheid" ontwikkelen. Dit omvat een bewustzijn van de eigen capaciteiten en een engagement om deze te blijven vormen binnen de context van de dagdagelijkse beroepsuitoefening. De ontwikkeling van dit vakmanschap en meesterschap vereist voortdurende studie, reflectie op en indien nodig reorganisatie van het eigen handelen. De ontwikkeling van dit vakmanschap en meesterschap wordt gedragen door de inspanningen van de individuele leerkrachten, maar valt niet los te koppelen van de werkcondities waarbinnen zij werken. Professionele ontwikkeling is een interactief gebeuren.

Dergelijk reflectief vakmanschap en meesterschap manifesteert zich niet alleen op verschillende terreinen, maar ook op verschillende manieren. Zoals reeds aangegeven werd, komen niet alle leerkrachten tot dezelfde greep op hun functioneren. Zij komen niet allemaal tot dezelfde mate van controle over hun handelen. Zij passen zich evenmin op dezelfde manier aan wisselende omstandigheden aan. De verantwoording van hun professioneel handelen is bijgevolg van een andere aard. Hoyle (1975, 1989) maakt in dit opzicht een onderscheid tussen "*restricted*" en "*extended professionality*". De eerste vorm van professionaliteit heeft betrekking op het type leerkracht dat zich autonoom opstelt en de sleutel tot goed onderwijs vooral ziet in een degelijk onderricht van de verschillende vakken. Andere kenmerken van wat Hoyle beperkt professioneel handelen noemt, betreffen o.m. het geïsoleerd percipiëren van klasgebeurtenissen, een beperkte betrokkenheid op andere dan "zuivere" onderwijs-activiteiten en een hoofdzakelijk vakspecifieke visie op onderwijsmethoden. De "restricted professional" is dus vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd en daarmee sterk gericht op de dagelijkse beroepsuitoefening binnen de klas. Het begrip "extended professionality" daarentegen verwijst naar het type leerkracht dat een participatieve besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau noodzakelijk acht voor de realisatie van kwalitatief hoogstaand onderwijs. Daarnaast wordt dit type leerkracht o.m. gekenmerkt door het relateren van klasgebeurtenissen aan het beleid en de doelen van de school, het beklemtonen van professionele samenwerking en een grote betrokkenheid bij andere dan onderwijs-activiteiten. De "extended professional" is dus meer vakoverstijgend georiënteerd en vooral gericht op het functioneren als lid van de schoolorganisatie.

Nias (1989a, p. 166-167) geeft op basis van haar kwalitatief onderzoek bij leerkrachten van het basisonderwijs een belangrijke aanvulling op deze visie. Zij stelt dat ze leerkrachten interviewde die enkele karakteristieken vertoonden van de "extended professionals". Zij percipieerden de klasgebeurtenissen inderdaad in relatie tot het beleid en de doelen van de school. Zij hechtten veel belang aan professionele samenwerking en vergeleken hun onderwijsmethoden met die van collega's. Deze ruimere interesse was echter volkomen gericht op het verbeteren van hun functioneren binnen de klas, het aandachtspunt bij uitstek van de "restricted professional". Op basis van deze vaststellingen suggereert

Nias een derde wijze waarop professionaliteit tot uiting kan komen, m.n. de *"bounded professionality"*. Dergelijke professionaliteit valt eigenlijk tussen beide andere categorieën in. Het gaat hierbij om leerkrachten die wel een globaal perspectief op de school verwerven en geïnteresseerd zijn in collegialiteit en samenwerking, maar tegelijk a-theoretisch en beperkt tot de eigen school blijven in hun benadering van andere onderwijskundige thema's. Zoals de "extended professionals" halen ze hun arbeidssatisfactie uit het oplossen van problemen en het uitoefenen van een vrij grote controle op hun werksituatie. Maar ze voelen zich terzelfdertijd ook enorm beloond door een succesvolle klaspraktijk.

Binnen deze vormen van professionaliteit worden met andere woorden verschillende accenten gelegd. Er kan echter geen strikte, hiërarchische ordening in worden aangebracht. De professionele ontwikkeling van leerkrachten volgt niet automatisch de lijn van de "restricted", over de "bounded" naar de "extended professionality". Essentieel gaat het immers steeds om het resultaat van een ontwikkeling die berust op reflectie en zowel door het individu zelf als door de omgeving bepaald wordt.

Dit proces is bovendien langdurig (Wildman & Niles, 1987, p. 5) en non-lineair (McLaughlin & Marsh, 1978, p. 91) van aard. Zo tonen ook Walsh, Baturka, Smith en Colter (1991, p. 75-83) op basis van een zeer intensieve case-study van één leerkracht aan dat professionele ontwikkeling zeer langzaam verloopt en een complex proces is. Immers, de leerkracht in kwestie stelde dat ze weinig of niet evolueerde. Haar klaspraktijk zag er echter één jaar na de implementatie van een nieuwe onderwijsmethode, die diende te leiden tot een grotere gerichtheid op de ontwikkeling van kinderen, totaal anders uit. Wat buitenstaanders als een radicale verandering bestempelden, werd door de betrokken leerkracht beschreven als een langzaam en continu proces. Dit maakte het voor deze leerkracht mogelijk haar gedrag te verantwoorden vanuit het totaal-beeld dat ze van zichzelf als mens hanteerde, zonder daarmee op radicale wijze te moeten breken.

Samenvattend kan gesteld worden dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten een vermoedelijk continu proces is dat resulteert in een reflectief vakmanschap en meesterschap, dat weliswaar op verschillende manieren tot uiting kan komen, maar in essentie steeds neerkomt op het beter greep krijgen van leerkrachten op hun functioneren. Leerkrachten zijn in staat zich aan wisselende omstandigheden aan te passen en hun professioneel handelen, dat ze onder controle hebben, te verantwoorden. Aan de basis van dit alles ligt een voortdurende interactie tussen het individu en zijn omgeving. Meer concreet gaat het om een aaneenschakeling van leerervaringen, waarin enerzijds leerkansen op verschillende terreinen onderscheiden kunnen worden en anderzijds de manier waarop men daarmee omgaat.

In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op deze individuele en organisatorische pool van de professionele ontwikkeling, zoals deze hier is geconceptualiseerd.

3. De individuele perceptie van de professionele ontwikkeling

Het denken over de individuele verankering van de professionele ontwikkeling van leerkrachten kan gekaderd worden in de notie van de "subjectieve carrière", de persoonlijke interpretatie van de gebeurtenissen binnen de eigen loopbaan (Stebbins, 1970, p. 34-35). De professionele ontwikkeling neemt immers de gehele loopbaan in beslag. Het loont de moeite de subjectieve betekenisgeving van de leerkrachten omtrent hun carrière in kaart te brengen om inzicht te verwerven in de persoonlijke opvattingen inzake hun professionele ontwikkeling (Kelchtermans, Vandenberghe, De Jaegher & Indenkleef, 1991).

Uit onderzoek van de subjectieve carrière van leerkrachten blijkt dat zij er eerder een persoonsgerichte dan een institutionele opvatting van hun loopbaan op nahouden (McLaughlin & Yee, 1988, p. 23-26). Binnen een institutionele opvatting wordt carrière gedefinieerd in termen van organisatorische structuren en beloningen. Het gaat vooral om verticale mobiliteit waarbij vooruitgang wordt vereenzelvigd met het doorlopen van een aantal hiërarchisch geordende functies. Succes staat gelijk aan het bereiken van de top van deze hiërarchie. Erkenning en waardering leiden tot financiële beloning.

Leerkrachten huldigen in hun denken over hun carrière, daarentegen, veeleer een horizontale, intrinsieke visie. Zij gaan uit van hun persoonlijke motivaties en doelstellingen. Zij richten hun aandacht op de subjectief geconstrueerde betekenis die hun professionele rollen en ervaringen dragen. Vooruitgang wordt omschreven als een continu proces van professionele groei. Succes betekent effectiviteit in de rol die ze als leerkracht op zich nemen. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat slechts 6% van de 85 leerkrachten die McLaughlin en Yee in 5 schooldistricten in Californië bevroegen, beweerden dat ze zich binnen de vijf jaar kandidaat zouden stellen voor de functie van schoolleider. Enkelen hiervan voegden daaraan toe dat ze hoopten dat ze ook binnen deze opdracht nog de mogelijkheid zouden hebben kinderen te onderwijzen. De meerderheid van de respondenten stelden hun carrière duidelijk in het teken van het onderwijzen en de blijvende directe omgang met kinderen.

Nias (1989b, p. 394-401) confirmeert de dominantie van deze persoonsgerichte benadering op basis van haar onderzoek naar de beleving van de subjectieve carrière. Zij meent drie varianten binnen deze visie te kunnen onderscheiden. Vooreerst zijn er heel wat leerkrachten die zich in eerder conventionele termen over hun carrière uitlaten. Zij klagen over een gebrek aan verticale mobiliteit. Dit wordt echter niet ingegeven door een gevoel van onvrede omtrent hun relatief laag inkomen en beperkte doorgroeimogelijkheden in de hiërarchie van de school. Ze stellen het gebrek aan verticale mobiliteit aan de kaak vanuit een persoonsgerichte invalshoek. Ze vrezen immers voor de ontplooiing van hun persoonlijke capaciteiten en zelf-waardegevoel. Een tweede groep leerkrachten construeert de betekenis van hun carrière in laterale termen. Zij werken naast hun formele carrière aan een "zijdelingse loopbaan" waarin hun persoonlijke groei centraal staat. Sommigen verkiezen zich, met een zekere gedrevenheid en in het kader van hun zelf-actualisatie, op een hele reeks van korte-termijn-opdrachten te werpen die vaak aan de periferie of zelfs buiten het dagelijkse lesgeven liggen (theater-workshops, onderwijzen van Engels als tweede taal, werken met kinderen met leermoeilijkheden).

Anderen creëren binnen de school zelf rollen die het hen mogelijk moeten maken professioneel te groeien en invloed op hun collega's uit te oefenen (door bijvoorbeeld beginnende collega's te begeleiden). Een derde groep van leerkrachten, ten slotte (een minderheid) percipieert hun job in de school als één van de verschillende carrières die ze parallel uitbouwen, waarbij ze de frustraties van hun ene leven compenseren met beloningen uit het andere (bijvoorbeeld de leerkracht die na de lesuren verzekeringsagent is).

Uit dit alles blijkt wel dat een carrière veel meer te betekenen heeft dan een louter hiërarchisch gestructureerd proces. In deze visies op carrière wordt expliciet op het belang van de professionele ontwikkeling gewezen. Bovendien staat de persoonlijke betekenisgeving centraal. Dergelijke subjectieve interpretaties krijgen echter steeds gestalte vanuit de interactie tussen het individu en de organisatie. Dit komt bijzonder goed tot uiting wanneer men de verschillende visies op onderwijzen onder de loep neemt die binnen deze subjectieve, persoonsgerichte carrière-opvattingen bestaan.

Op basis van kwantitatief (1.213 leerkrachten) en kwalitatief (74 leerkrachten) onderzoek in 78 lagere scholen maakt Rosenholtz (1989, p. 116-135) een onderscheid tussen twee onderwijsopvattingen : de "non-routine technical culture" en de "routine technical culture".

Binnen de "*routine technical culture*" is de doelstelling de leerlingen iets zinvols bij te brengen niet primordiaal. Onderwijzen wordt trouwens in het geheel niet omschreven als een complexe onderneming die een uitgebreid arsenaal strategieën vereist die zijn aangepast aan de noden van de leerlingen en aan de situatie. Integendeel, de "kunst van het onderwijzen" wordt gedefinieerd als een vaardigheid die men na een beperkt aantal jaren ervaring verwerft. Deze vaardigheid ligt duidelijk omschreven vast: wanneer leerkrachten vertrouwd zijn met de handboeken, het curriculum, het administratief werk en andere routinematige procedures kennen zij hun job. Meer zelfs: onderwijzen is niet iets dat geleerd kan worden, maar heeft alles te maken met "talenten" en "aangeboren gaven".

Binnen de "*non-routine technical culture*" gaan leerkrachten er daarentegen van uit dat er niet zoiets bestaat als het ideale didactische handelen dat in alle omstandigheden, bij alle leerlingen en voor alle doelstellingen goede resultaten oplevert. Zij omschrijven hun effectiviteit niet in termen van routine. Effectiviteit hangt daarentegen in hun ogen sterk samen met de specifieke situatie, de doeleinden en de leerlingen. Deze leerkrachten stellen met andere woorden vanuit een ethiek van "personal care" (Hargreaves, 1990, p. 18) de diverse individuele en intellectuele behoeften van hun leerlingen centraal. Dit gaat gepaard met de overtuiging dat zij hun onderwijsstrategieën voortdurend moeten verfijnen en aanpassen om aan deze noden op een zinvolle wijze tegemoet te komen. Leren onderwijzen stopt dus niet wanneer men een diploma behaalt, het is een continue onderneming.

De subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans *et al.*, 1991, p. 285-286) van beide groepen leerkrachten heeft duidelijk een ander karakter. Zij verwijzen naar een uiteenlopend referentiekader, interpretatieschema om de beroepssituatie te percipiëren, informatie te verwerken en op basis van dit alles te handelen. Uit het onderzoek van Rosenholtz

(1989, p.103) blijkt ook dat deze onderwijsopvattingen zich in totaal verschillende scholen manifesteren. Leerkrachten die volgens een "non-routine technical culture" werken, percipiëren de organisatie als een "learning-enriched school". In het andere geval wordt de school als een "learning impoverished school" getaxeerd.

De professionele ontwikkeling van leerkrachten kan niet losgekoppeld worden van de individuele, subjectieve carrière- en onderwijs-opvattingen. Deze opvattingen beïnvloeden de wijze waarop leerkrachten met leerkansen omspringen. Zij worden evenwel duidelijk bepaald door de context waarbinnen de leerkrachten werken. Een louter individuele verklaring voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten lijkt dan ook onvolledig. De organisatie, en meer bepaald de werkplaatscondities binnen de school spelen hierin eveneens een belangrijke rol. Uiteindelijk moeten leerkrachten ook met leerkansen, met situaties van onevenwicht of kritische verwarring geconfronteerd worden om zich te blijven ontwikkelen (Wildman & Niles, 1987, p.6). In de volgende paragraaf wordt onderzocht of de spanning tussen autonomie en collegialiteit, als werkplaatsconditie, een invloed heeft op de professionele ontwikkeling.

4. De organisatorische context van de professionele ontwikkeling

Zowel in het onderzoek als in de praktijk van begeleiding en navorming worden collegiale relaties naar voren geschoven als hét instrument bij uitstek voor curriculum-, leerkracht- en schoolontwikkeling. Heel wat onderzoekingen suggereren convergerende resultaten, namelijk dat er een relatie bestaat tussen de kwaliteit van de relaties tussen de leerkrachten enerzijds en de effectiviteit van de school en van het functioneren van leerkrachten anderzijds (zie o.a. Murphy & Hallinger, 1985; Wilson & Corbett, 1983; Miskel, Fevurly & Stewart, 1979; Berman & McLaughlin, 1978; Little, 1981; 1982). De probleemstelling die aan de basis van dit artikel ligt sluit aan bij deze vaststelling. Toch willen we een aantal kanttekeningen plaatsen bij het gangbare beeld van de professionele relaties tussen leerkrachten. Deze kanttekeningen leiden tot een meer gedifferentieerde kijk op collegialiteit en laten ons ook toe om de band met de professionele ontwikkeling van leerkrachten op een genuanceerde wijze te belichten. Little, die verschillende onderzoeken over collegialiteit bestudeerd heeft en er zelf veel onderzoek naar gedaan heeft, stelt vast dat ondanks de vele aandacht die eraan besteed is, het begrip "collegialiteit" conceptueel onvoldoende gedefinieerd wordt en vaak ideologisch functioneert (Little, 1990, p. 509). De pleitbezorgers van collegialiteit handelen veel meer op basis van prescriptie dan van descriptie (Campbell, 1990, p. 2). De impliciete veronderstelling die in veel onderzoek aanwezig is, is dat men verwacht dat elke interactie tussen leerkrachten hun isolatie opheft en bijdraagt tot het vergroten van de capaciteiten van de groep en tot de professionele ontwikkeling van de individuen die tot die groep behoren. Op die manier doet men eigenlijk geen recht aan de context waarbinnen contacten tussen leerkrachten plaatsvinden. In deze paragraaf staat deze context centraal. Met het oog op het verduidelijken van de band met de professionele ontwikkeling is het belangrijk om de professionele relaties tussen leerkrachten binnen een organisatorische schoolcontext te plaatsen.

4.1 Varianten van collegialiteit

Veel onderzoek naar de collegiale relaties tussen leerkrachten heeft alleen betrekking op de vorm. "The problem is that presently collegiality as advocated, is more a matter of style than substance: perhaps it is a case of behold the wood, the trees come later." (Campbell, 1990, p. 8). Dit is een pleidooi voor het betrekken van de *inhoud* van de contacten in onderzoek naar de collegialiteit van leerkrachten. Dat ook de inhoud belangrijk is blijkt uit het volgende voorbeeld van hoe het structureel ingebouwde overleg tussen leerkrachten van eenzelfde leerjaar in een basisschool functioneert. Dezelfde wekelijks terugkerende structuur (voor alle leerkrachten) kan bij de ene groep op een heel andere manier functioneren dan bij een andere groep. In het vierde leerjaar (10-jarigen) wordt het wekelijks "overleguur" gebruikt om pedagogisch-didactische afspraken te maken (bijvoorbeeld leerinhouden voor de komende week bepalen, methode uitstippelen, foutenanalyses maken op de toetsen van de vorige week). De twee leerkrachten van het zesde leerjaar (12-jarigen) zeggen daarentegen: "wij zitten elke week een uur bij elkaar met onze boeken open, maar wij praten over koetjes en kalfjes. We vullen dan wel elke week pro forma het overlegboek in." Wanneer we alleen de structuur van de professionele relaties bekijken, zoals in veel onderzoek gebeurt, dan ontdekken we geen onderscheid tussen de wijze waarop de overlegmomenten in beide gevallen functioneren. Het gaat namelijk om dezelfde structuur. Uit de voorbeelden wordt echter duidelijk dat door het betrekken van de inhoud de contacten tussen leerkrachten binnen een context worden geplaatst die ook toelaat om de relatie met de professionele ontwikkeling gedifferentieerder te bekijken. In het eerste voorbeeld biedt de context van het overlegmoment meer kansen tot professionele ontwikkeling voor de participerende leerkrachten dan in het tweede voorbeeld. In het tweede voorbeeld kan de context van de contacten wel als een sociaal-emotionele ondersteuning voor collega's functioneren, maar worden weinig kansen tot professionele groei geboden of benut. Door de inhoud van die contacten te bekijken, kan meer klaarheid verkregen worden in hoe eenzelfde structuur op verschillende wijzen kan functioneren. Inhoud slaat dan niet alleen op de inhoud van de uitwisseling op zich ("Waarover gaat het?"), maar ook op de inhoud van de waarden en normen die leven ten aanzien van de leerlingen, het lesgeven, het samenwerken met collega's en die op die manier geconstrueerd en gecommuniceerd worden.

Een andere eenzijdigheid in het onderzoek naar collegiale relaties tussen leerkrachten is dat er vaak alleen een onderscheid gemaakt wordt tussen sociale contacten enerzijds en professionele contacten anderzijds. Een sterke gerichtheid op professionele contacten hangt dan samen met de effectiviteit van de school, met de implementatie van vernieuwingen en met de professionele ontwikkeling van de individuele leerkrachten. Dit is ons inziens een té sterk vereenvoudigde manier om naar de professionele relaties tussen de leerkrachten te kijken, die weinig recht doet aan de complexiteit van de realiteit. Little (1990) is erin geslaagd om daar enige differentiatie in aan te brengen. Ze onderscheidt *diverse varianten van collegialiteit*. Deze varianten verschillen van elkaar in de mate waarin ze wederzijdse kansen bieden tot professionele ontwikkeling. Little plaatst de professionele relaties op een continuüm gaande van "independence" naar "interdependence".

Vooreerst heeft ze het over de variant "*storytelling and scanning for ideas*". Onder condities van haast volledige onafhankelijkheid proberen leerkrachten aan de vereisten van het dagelijkse lesgeven te voldoen door middel van occasionele "zoektochten" naar ideeën. In een gesprek concretiseerde een leerkracht deze gedachte als volgt: "Wij (leerkrachten) zijn eigenlijk dieven met onze ogen. Overal waar we komen zien we wel een aantal dingen die we later nog zelf kunnen gebruiken." Het gaat hier vaak om opportunistische contacten, die te situeren zijn op een grote afstand van het klasgebeuren en die de isolatie van de leerkrachten eerder bevestigen dan bevragen. Vaak wordt door dergelijke contacten een cultuur van individualisme veeleer versterkt, dan in vraag gesteld.

Toch waarschuwt Little voor het eenzijdig bekijken van deze variant. We moeten niet zozeer de contacten op zich bekijken, maar veeleer hoe ze functioneren. De inhoud van de collegiale relaties verdient met andere woorden aandacht. In elke school vinden wellicht dergelijke vriendschappelijke, sociaal-ondersteunende contacten plaats. Indien dit om de dominante en exclusieve manier van uitwisseling gaat, dan wordt het privatisme inderdaad behouden en niet in vraag gesteld. In een dergelijke context zijn er ook weinig uitdagingen tot professionele ontwikkeling voor de leerkrachten aanwezig. Wanneer deze variant echter ingebed is in een professioneel ondersteunende context, dan functioneren deze contacten op een andere manier. Little verwijst naar Nias die in haar onderzoek vaststelde dat in collegiale scholen korte, vriendschappelijke contacten een heel andere betekenis hebben dan in geïsoleerde scholen. In collegiale scholen is iedere uitwisseling bij manier van spreken "densely coded". Dit wil zeggen dat de leerkrachten over de vaardigheden beschikken om de voordelen van dergelijke korte contacten zo goed mogelijk te benutten. Een minimum aan informatie roept een maximum aan betekenis op (Nias, 1989c).

Vervolgens heeft Little het over de variant "*aid and assistance*". Het gaat hier om het bieden van hulp aan elkaar. In een context van privatisme wordt door dergelijke uitwisselingen vaak een afhankelijkheidsrelatie gecreëerd. "Iets vragen" wordt vaak onmiddellijk als "hulp vragen" geïnterpreteerd en verbonden met een oordeel over de competentie van de betreffende leerkracht. In een professioneel ondersteunende context kunnen dergelijke contacten leiden tot concrete leerkansen. In een dergelijke context wordt het vragen van hulp niet concurrentieel opgevat. Het vragen van hulp is ook geen louter eenrichtingverkeer, maar wordt bepaald door inzicht in de sterke en zwakke kanten van collega's.

Een derde vorm van collegiale relaties tussen leerkrachten is volgens Little "*sharing*". Het betreft het uitwisselen van materialen en methodes, of het uitwisselen van ideeën en meningen. Ook hier kan de context waarin dit gebeurt een stempel drukken op de professionele ontwikkeling. In de ene context kan dit om het routine-matig uitwisselen van materiaal gaan, waarbij opportuniteitsoverwegingen van individuele leerkrachten centraal staan. In een professioneel stimulerende context zal niet zozeer het persoonlijk belang centraal staan bij het uitwisselen, maar eerder de kwaliteit zelf van het uitgewisselde materiaal. Door het uitwisselen van materialen binnen een dergelijke context wordt onderwijzen meer een publieke en minder een private aangelegenheid. Men ervaart het onderwijzen wel als iets persoonlijks, maar niet als iets privaats. Het

werk dat men doet wordt als het ware zichtbaar voor elkaar, waardoor men ook iets kan betekenen voor collega's (Little, 1990, p. 518).

Tenslotte heeft Little het over *"joint work"*. Het betreft hier ontmoetingen tussen leerkrachten die gebaseerd zijn op een gedeelde verantwoordelijkheid voor het lesgeven, gedeelde opvattingen over autonomie en het ondersteunen van initiatieven van collega's in functie van het professioneel bezig zijn. In een context van "gedeeld werk" is zowel de individuele persoonlijkheid van de leerkrachten belangrijk als de doelgerichtheid die men met de school als geheel nastreeft. Belangrijk in dit perspectief is het bekijken van de kosten-baten-balans: wat zijn de psychologische kosten en baten van "joint work"? De motivatie om samen te werken daalt wanneer blijkt dat men hetzelfde resultaat even goed of zelfs nog beter alleen kan bereiken. Impliciet zit in deze redenering de erkenning dat niet alle taken geschikt zijn om er samen aan te werken en dat aan sommige taken beter autonoom kan gewerkt worden. Little maakt het onderscheid tussen een privaat begrip van autonomie en een gedeeld begrip van autonomie. Ze gaat daar echter niet dieper op in, maar dit onderscheid laat toe om autonomie binnen de context van het gehele team te bekijken, en niet alleen vanuit het standpunt van de isolatie van de individuele leerkracht.

De verschillende varianten die Little onderscheidt laten toe om op een meer genuanceerde manier over collegialiteit te spreken. Bovendien is gebleken dat deze varianten een andere betekenis kunnen hebben voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten naargelang de context waarbinnen ze functioneren.

4.2 Varianten van autonomie

In weinig studies over de professionele ontwikkeling wordt verwezen naar het belang van de autonomie van de individuele leerkracht met het oog op het steeds verder groeien als leerkracht. Zowel in het onderzoek als in de literatuur heeft men nogal eenzijdig het belang van de collegialiteit naar voren geschoven. Het begrip "collegialiteit" functioneert vaak op een normatieve manier. Tegenover het beeld van de collegiale school wordt de autonomie van leerkrachten meestal beschouwd als een ketterij of gelijkgesteld met professionele isolatie (Hargreaves, 1990). Wanneer men echter de resultaten van veel onderzoek samenbrengt, blijkt dat deze nogal simplistische redenering niet aangehouden kan worden of enige nuancering behoeft. Uit onderzoek blijkt dat slechts weinig scholen beantwoorden aan het beeld van de collegiale school en dat de "professionele autonomie van de individuele leerkracht" (Parish & Arends, 1982, p. 7) blijft overheersen als een fundamenteel kenmerk van het leerkracht-zijn, ondanks de verschillende (ook structurele) maatregelen die genomen worden om de team-gerichtheid te bevorderen. Samenwerking en collegialiteit blijken eerder uitzondering dan regel te zijn (Zahorik, 1987; Zielinski & Hoy, 1983). Onderwijzen is in wezen een solitaire aangelegenheid. Dit wordt nog bevorderd door de sterke beleidsmatige terreinafbakening van de opdracht van een leerkracht. Daardoor communiceert het beleid als het ware de norm dat het werk van een leerkracht zich bijna uitsluitend situeert in de klas en niet in het overleg en de samenwerking met collega's. Ook de opdracht van leerkrachten wordt uitgedrukt in termen van het aantal les-uren, of met andere woorden het aantal uren dat men

voor de klas staat. Veel initiatieven die omschreven worden als "collegiaal", bevestigen eerder de autonomie van leerkrachten dan ze ter discussie te stellen. De klas is het privé-domein van de leerkracht waar hij/zij autonoom functioneert. Leerkrachten zijn feitelijk weinig afhankelijk van elkaar. Pellegrin vroeg aan leerkrachten de collega's op te noemen zonder dewelke zijzelf vonden dat ze hun werk niet konden doen. De onderzochte leerkrachten gaven gemiddeld één persoon op (Pellegrin, 1976, p. 368). Uit onderzoek blijkt ook dat leerkrachten weinig voorbeelden kunnen geven van collega's die elkaar zowel op persoonlijk als op professioneel vlak ondersteunen (Little, 1990, p. 520).

Vanuit het normatief denken over collegialiteit krijgt de autonomie van leerkrachten dus een hoofdzakelijk negatieve connotatie. Anderzijds zijn we van mening dat die autonomie heel belangrijk is, zeker wanneer we ze bekijken vanuit de kansen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. In de laatste variant die Little onderscheidt, nl. "joint work" wordt reeds verwezen naar het belang van een positief beleefde autonomie bij leerkrachten. Een belangrijk deel van het groeiproces dat leerkrachten doormaken voltrekt zich immers binnen de vier muren van de eigen klas. We gaan er met andere woorden vanuit dat de autonomie van leerkrachten heel belangrijk is voor hun professionele ontwikkeling. Maar ook hier is het belangrijk om na te gaan binnen welke context die autonomie functioneert. De vraag die zich opdringt is of de autonomie binnen de context van de school gezien wordt als een psychologisch deficiet of als een werkplaatsconditie.

Wanneer de autonomie binnen de context van de school gezien wordt als een *psychologisch deficiet*, dan wordt de autonomie (lees: individualisme, isolatie) geassocieerd met een gebrek aan zelfvertrouwen en een gebrek aan kansen tot professionele ontwikkeling. Lortie (1975) was de eerste die dit fenomeen op een systematische manier bestudeerde. Hij associeerde het met verschijnselen van onzekerheid en angst die leerkrachten ertoe leiden om vooral te vertrouwen op orthodoxe doctrines en hun vroegere ervaringen als leerling in het ontwikkelen van een eigen onderwijsstijl. De leerkrachten in zijn onderzoek waren niet alleen geïsoleerd van elkaar door de architectuur, maar verkozen deze isolatie ook zelf actief (zie ook Nias, 1989a).

Volgens Hargreaves interpreteert ook Rosenholtz (1989) deze autonomie als een psychologisch deficiet, hoewel ze sterk de nadruk legt op de werkplaatscondities. Ze vertaalt immers een sociaal organisatorisch kenmerk van het leerkracht-zijn, nl. de onzekerheid ("uncertainty") als een psychologisch kenmerk van het individu. In plaats van een organisatorisch kenmerk of een werkplaatsconditie wordt het uiteindelijk gezien als een psychologisch deficiet, terwijl daar in de data van het onderzoek zelf geen evidentie voor gevonden wordt. Het gevaar bestaat dan ook dat bijvoorbeeld weerstand tegenover vernieuwing gezien wordt als een probleem van de individuele leerkracht en niet als een door het systeem opgeroepen probleem.

In onze vraagstelling beschouwen we de wijze waarop de autonomie binnen een school functioneert niet als een psychologisch deficiet, maar als een *werkplaatsconditie*. In de meest eenvoudige vorm betekent dit dat het leerkracht-individualisme gezien wordt als het resultaat van het werken in isolatie en ingebed is in de traditionele architectuur

van scholen en het cellulaire organisatiepatroon (opsplitsing in afzonderlijke klassen). Toch gaat dit ook verder dan de factor van fysieke isolatie. Flinders (1988) onderscheidt drie verschillende perspectieven op isolatie, nl. 1) isolatie als een psychologische toestand (cfr. autonomie als psychologisch deficiet), 2) isolatie als een ecologische conditie waaronder leerkrachten werken (cfr. fysieke isolatie) en 3) isolatie als een adaptieve strategie om de tijd en energie te beschermen die vereist is om in te spelen op de onmiddellijke vereisten van het lesgeven. In dit geval kiezen leerkrachten er bewust voor om zich terug te trekken binnen de vier muren van hun klas. Alles wat niet te maken heeft met dit onmiddellijke klasgebeuren, wordt als een bedreiging geïnterpreteerd. Volgens Flinders is een dergelijk begrip van isolatie - dat geworteld is in de werkplaatscondities - belangrijk om te begrijpen waarom bepaalde maatregelen om de fysieke barrières op te heffen of om de psychologische vaardigheden te ontwikkelen om samen te werken niet succesvol zijn. Ze zijn immers gericht op de verkeerde oorzaken (Flinders, 1988; zie ook McTaggart, 1989).

Hoewel deze recentere interpretatie (autonomie en isolatie als een werkplaatsconditie) een kritiek is op het interpreteren van de autonomie als een psychologisch deficiet, vertonen beide interpretaties toch een aantal gelijkenissen. Beide zien de autonomie (isolatie) als een tekort en niet als een sterkte. Ze beschouwen het als een probleem voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten en niet als een mogelijkheid tot groei. Autonomie is iets dat veeleer ongedaan gemaakt moet worden dan gerespecteerd. In die zin spreekt Hargreaves over de ketterij van het individualisme (Hargreaves, 1990, p. 10-11). Autonomie wordt gezien als een belemmering voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De autonomie van leerkrachten wordt gezien als een werkplaatsconditie, maar dan wel als een conditie die identiek is voor alle scholen en met andere woorden kenmerkend is voor hét basisonderwijs. Hier verliest men echter uit het oog dat scholen, vanuit verschillende werkplaatscondities, verschillend kunnen omgaan met het risico op versnippering en isolatie van de individuele leerkracht.

Ons inziens zijn de negatieve kanten van autonomie reeds voldoende belicht en gaat het niet op om professionele autonomie automatisch gelijk te stellen met isolatie. Door de organisatorische context erbij te betrekken kan er wellicht op een andere manier gekeken worden naar de autonomie van de individuele leerkracht. In het onderzoek van Hargreaves (1990) vinden we een aantal aanknopingspunten die rechtvaardigen om "autonomie" niet alleen als een tekort of een rem voor de professionele ontwikkeling te beschouwen, maar ook als een mogelijkheid of een kans.

In zijn studie onderscheidt Hargreaves drie varianten van autonomie die elk een verschillende invloed kunnen hebben op de professionele ontwikkeling van leerkrachten, namelijk 1) "constrained individualism", als de situatie waarin leerkrachten hun werk autonoom plannen en uitvoeren omwille van de administratieve en situationele beperkingen die haast niet toelaten om het anders te doen (bijvoorbeeld omdat er te weinig plaats is waar leerkrachten samen kunnen werken); 2) "strategic individualism", als de situatie waarin men zich in zijn eigen klas terugtrekt als antwoord op de dagelijkse voorvallen en gebeurtenissen in de werkomgeving (hoge eisen, sterke druk van buiten uit, groeiend aantal kinderen met leermoeilijkheden...). We zouden kunnen spreken over een berekende concentratie van inspanningen; 3) "elective individualism", waar

het niet gaat om de feitelijke autonomie van leerkrachten die ingegeven is door pragmatische overwegingen, maar wel om de principiële keuze om voor bepaalde taken, meestal tijdelijk, autonoom te werken.

Aan deze drie vormen willen wij nog een vierde toevoegen, nl. 4) "toegekende autonomie". Het gaat hier om een zelfgekozen "autonomie", die tegelijkertijd een zeker "fiat" gekregen heeft van het team. Een dergelijk begrip plaatst autonomie in een positief daglicht en biedt mogelijkheden tot creativiteit, persoonlijke studie, het zich opnieuw oriënteren en reflectie. Deze "toegekende autonomie" kan op haar beurt een stimulans betekenen voor het ontwikkelen van professionele relaties. Het team zit als het ware mee verrekend in het toekennen en uitoefenen van de autonomie. Autonomie vormt dan niet zozeer een belemmering, maar wel een ondersteuning voor de professionele ontwikkeling.

5. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit

Uit het vorige blijkt dat de relatie tussen autonomie en collegialiteit tot nu toe hoofdzakelijk polair gedacht werd. Eenvoudig gesteld betekent dit dat het beeld van de collegiale school op een normatieve manier functioneert en dat autonomie gelijkgesteld wordt met professionele isolatie. Vanuit deze redenering wordt de professionele ontwikkeling bevorderd door collegialiteit en afgeremd door autonomie.

In het denken over collegialiteit is men er tot nog toe niet in geslaagd de fundamentele autonomie, die het leerkrachtenberoep kenmerkt, mee in aanmerking te nemen. Autonomie is en blijft echter een fundamentele bestaansvoorwaarde van het leerkracht-zijn, bijna een conditie, in de filosofische zin van het woord. Dit kan voor een deel verklaard worden door het feit dat in het lesgeven de relatie met de leerling als persoon cruciaal blijft. De grootste beloning voor leerkrachten bestaat erin om bezig te zijn met kinderen. Van daaruit wordt tijd-buiten-de-klas gemeden (Lortie, 1975). In een schoolteam is datgene waar het uiteindelijk op aankomt het gebeuren in de klas tussen de leerkracht en de leerlingen en dit is in se geen collectief gebeuren, hoewel toch voordelen gehaald kunnen worden uit degelijke collegiale relaties tussen de leerkrachten. Indien dit ontkend wordt, dan ontkent men de wezenlijke aard van het leerkracht-zijn. Door de autonomie gelijk te stellen met isolatie, werd die pool altijd ondergewaardeerd. Op die manier werd als het ware aan het onderzoek de mogelijkheid ontnomen om die autonomie zowel conceptueel als empirisch haar plaats te geven en de kans om tot een positief begrip van autonomie te komen. Toch staat men geen stap verder indien men dit opnieuw overbeklemtoont. Het komt er op aan om de professionele autonomie én de collegialiteit een plaats te geven binnen de werkcondities van de school.

De polariteit tussen autonomie en collegialiteit dient overstegen te worden, ten voordele van een circulair denken. Wat met "circulariteit" bedoeld wordt, kan weergegeven worden door de eenvoudige gedachtengang: "Om goed te kunnen samenwerken, moeten leerkrachten soms ook niet samenwerken of alleen werken, en omgekeerd". Het gaat dus niet om het één of het ander, maar om een wisselwerking, waarbij beide elkaar nodig hebben. Door het onderscheiden van verschillende varianten van autonomie en collegialiteit hebben we proberen aan te tonen dat de betekenis van elke variant voor

de professionele ontwikkeling van leerkrachten afhankelijk is van de organisatorische schoolcontext en de manier waarop die door de individuele leerkrachten gepercipieerd wordt.

Indien autonomie en collegialiteit binnen een circulaire i.p.v. een polaire redenering geplaatst worden, rijzen meteen ook andere vragen: "Aan welke voorwaarden moet het 'beoefenen' van een 'goed' begrepen professionele autonomie voldoen om een betekenisvolle invloed te kunnen hebben op de professionele ontwikkeling? En aan welke voorwaarden moet een 'goed' begrepen team functioneren binnen ditzelfde kader voldoen?" Daardoor worden autonomie en collegialiteit niet tegenover elkaar geplaatst, maar binnen een spanningsveld, waarin hun betekenis voor professionele ontwikkeling afhankelijk is van de schoolcontext.

Betreffende dit spanningsveld zijn nog een aantal belangrijke taken weggelegd voor empirisch onderzoek. Enerzijds dienen de concepten van "collegialiteit" en "autonomie" verhelderd te worden vanuit concrete situaties. Wat zijn de mogelijkheden van beide? Maar ook: wat zijn de grenzen van beide? Op die manier worden autonomie en collegialiteit in elkaars verlengde geplaatst en wordt de polariteit overstegen. Tevens dient aandacht besteed te worden aan de omstandigheden en voorwaarden voor het beoefenen van autonomie en collegialiteit. Belangrijk is ook te onderzoeken wat de verschillende vormen van collegialiteit en autonomie betekenen voor de leerkrachten en voor hun professionele ontwikkeling. Tenslotte dienen de gevolgen van autonomie en collegialiteit bestudeerd te worden (wat komt erdoor op gang?) of m.a.w. de institutionele en individuele gevolgen van autonomie en van collegiale relaties.

6. Besluit

Er werd een aantal elementen uit de literatuur aangehaald die de opvatting staven dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten een samenhang vertoont met de kwantiteit en de kwaliteit van de collegiale relaties binnen de school. Deze visie werd evenwel sterk genuanceerd door het autonomie-concept in de redenering te betrekken. Inderdaad, het autonoom werken kan als een fundamenteel kenmerk van het leerkracht-zijn bestempeld worden.

Er werd echter tegelijkertijd voor gepleit om autonomie en collegialiteit niet tegenover elkaar te plaatsen, maar binnen hetzelfde spanningsveld. Dit spanningsveld kan trouwens niet louter bekeken worden vanuit de individuele leerkracht, maar vindt zijn plaats in de relatie tussen de leerkracht en de schoolorganisatie. Met andere woorden, noch de autonomiebeleving op zich, noch de collegialiteitsbeleving op zich staan centraal maar wel het spanningsveld tussen beide. Dit spanningsveld wordt niet beschouwd als een kenmerk van de individuele leerkracht, maar als een kenmerk van de school. De wijze waarop de school aan dit spanningsveld vorm geeft, oefent een niet te onderschatten invloed uit op de leerkansen die zich voordoen en de mogelijkheden van de leerkrachten om daar iets zinvols mee aan te vangen. Men kan met andere woorden veronderstellen dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten mede bepaald wordt door de manier waarop men op organisatorisch niveau omgaat met het

spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. Professionele ontwikkeling is organisatorisch verankerd. Men kan zelfs veronderstellen dat een "goede" organisatorische vormgeving van dit spanningsveld functioneert als een "organizational incentive" (Johnson, 1986; Mitchell & Ortiz, 1987) voor de professionele ontwikkeling van de individuele leerkracht. Meer specifiek kan men verwachten dat een positieve perceptie van de leerkracht van de eigen professionele ontwikkeling verbonden kan worden met het gecombineerd voorkomen van bepaalde vormen van autonomie én bepaalde vormen van collegialiteit. Omgekeerd kan men er tevens van uitgaan dat verschillende niveaus van professionele ontwikkeling implicaties hebben voor de wijze waarop men binnen de organisatie aan het geschetste spanningsveld gestalte geeft.

Individu en organisatie grijpen voortdurend op elkaar in. De naar voren gebrachte literatuurgegevens suggereren dat dit voor wat betreft de professionele ontwikkeling en het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit niet anders verloopt.

Summary

The professional development of teachers is conceptualized as a continuous interaction beween the individual and the setting, resulting in reflective craftsmanship and mastership. Professional development is reflected in the ability of teachers to account emotionally and rationally for their acts and in their capacity to adapt themselves to changing circumstances. The tension between autonomy and collegiality, introduced as one of the organizational roots of the professional development, is the central theme of this article. Many studies suggest that there exists a relationship between professional collegiality and professional development. Within this (often normative) perspective, the autonomy of individual teachers is mostly defined in terms of professional isolation. Polar thinking about autonomy and collegiality is avoided in favor of a more circular thinking. At the same time the importance of analyzing the professional development of teachers, starting from the tension between autonomy and collegiality, is demonstrated. A good organizational design of this tension might function as an organizational incentive for the professional development of teachers.

Correspondentieadres: M. Clement (Aspirant N.F.W.O.), K. Staessens (Aangesteld Navorser N.F.W.O.) en R. Vandenberghe, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België

Noten

1. De professionele ontwikkeling van leerkrachten van het lager onderwijs en het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit worden momenteel ook emprisch onderzocht. In twee papers (Staessens & Vandenberghe, 1992; Clement & Vandenberghe, 1992) wordt verslag uitgebracht over de eerste exploratieve onderzoeksronde.

2. Zie hiervoor de presentatie van het verhaal van drie beginnende leerkrachten over hun professionele ontwikkeling (Clement & Vandenberghe, 1992). Het gaat hierbij duidelijk om drie verschillende vormen van professionaliteit (zie verder) waarbinnen de interactie tussen de individuele en organisatorische inbreng van een heel ander niveau is. Eén leerkracht bestempelt professionele ontwikkeling als een vanzelfsprekenheid

die je als het ware overkomt zonder dat de organisatie daar enige aanwijsbare invloed op uitoefent. Een andere leerkracht wil zich inzetten om zich professioneel te ontwikkelen en pikt daarbij in op het vrijblijvend aanbod van leerkansen die vanuit de organisatie geboden worden. De derde leerkracht beschouwt professionele ontwikkeling als een individuele verantwoordelijkheid en erkent dat de organisatie die ontwikkeling stimuleert en richting geeft.

Literatuur

Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VII, Factors affecting implementation and continuation.* Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Brandt, R. (1989). On teacher empowerment: A conversation with An Lieberman. *Educational Leadership, 46*(8), 23-26.

Campbell, P., & Southworth, G. (1990). *Rethinking collegiality: Teachers' views.* (Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Boston).

Chapman, D.W., & Lowther, M.A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research, 75*(4), 240-247.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (1992). *The professional development of primary school teachers.* (Paper presented at the meeting of the European Conference on Educational Research (ECER), Enschede)

Cras, A., & Van Hooreweghe, B. (1991). *Willen de juf en de meester weg uit het onderwijs? Jobevaluatie bij leerkrachten lager onderwijs.* Leuven, K.U.Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.

Flinders, D.J. (1988). Teacher isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision 4*(1), 17-29.

Freedman, S. (1985). Teacher 'burnout' and institutional stress. In M. Lawn (Ed.), *The politics of teacher unionism* (pp. 255-278). London: Croom Helm.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). London: Falmer.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school. Prospects for the future.* New York: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (1990). *Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture.* (Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Boston).

Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M.G. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds), *Managing education: The system and the institution.* London: Holt, Rinehart & Winston.

Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & A. Blyth (Eds.), *Handbook of primary education in Europe* (pp.415-432). London: David Fulton (In Association with the Council of Europe).

Johnson, S.M. (1986). Incentives for teachers, what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly, 22*(3), 54-79.

Kelchtermans, G., Vandenberghe, R.,De Jaegher, A., & Indenkleef, M. (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 7*(5), 284-302.

Kirby, P.C. (1991). *School effects on teacher socialization.* (Paper presented at the annual meeting of the AREA, Chicago).

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development.* New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development.* New York: Harper & Row.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout. An international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152.

Levinson, D.J. (1986). Conception of adult development. *American Psychologist, 4*(1), 3-13.

Lieberman, A., & Miller, L. (1979). *Staff development. New demands, new realities, new perspectives.* New York: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (1991). Revisiting the social realities of teaching. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s. New demands, new realities, new perspectives* (pp. 92-109). New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1981). *School success and staff development in urban desegregated schools: A summary of recently completed research.* (Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Los Angeles)

BEST COPY AVAILABLE

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.

Little, J.W. (1986). Seductive images and organizational realities in professional development. In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement* (pp. 26-44). New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Little, J.W. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 170-193). London: Falmer.

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K.S., & Smith, B. (1990). Teacher working conditions. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace commitment, performance and productivity* (pp. 23-47). Newbury Park: Sage.

McLaughlin, M.W. (1991). Enabling professional development. What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s. New demands, new realities, new perspectives* (pp. 61-82). New York: Teachers College Press.

McLaughlin, M.W., & Marsh, D.D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record, 80* (1), 69-84.

McLaughlin, M.W., & Yee, S.M. (1988). School as a place to have a career. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 23-44). New York: Teachers College Press.

McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies, 21*(4), 345-361.

Miles, M.B. (1981). Mapping the common properties of schools. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know* (pp. 42-114). Beverly Hills - London: Sage.

Miskel, C.G., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 15*(3), 97-118.

Mitchell, D.E., Ortiz, F.I., & Mitchell, T.K. (1987). *Work orientation and job performance. The cultural basis of teaching rewards and incentives.* New York: State University of New York Press.

Molloy, G.N., & Pierce, C.M. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60,* 37-51.

Murphy, J., & Hallinger, P. (1985). Effective High Schools - What are the common characteristics? *NASSP-Bulletin, 69*(477), 18-22.

Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education, 2*(3), 235-246.

Nias, J. (1989a). *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* London: Routledge.

Nias, J. (1989b). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research, 13*(4), 391-402.

Nias, J. (1989c). *Meeting together: The symbolic and pedagogic importance of school assemblies within a collaborative culture.* (Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco).

Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and stages of development. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher development* (pp. 7-56). London: Falmer.

Parish, R., & Arends, R.I. (1982). *Discontinuation of innovative programs.* (Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New York).

Pellegrin, R.J. (1976). Schools as work settings. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp. 343-374). Chicago: Rand Mc Nally.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15,* 1-12.

Pratte, R., & Rury, J.L. (1991). Teachers, professionalism and craft. *Teachers College Record, 93*(1), 58-72.

Rosenblum, S., & Louis, K.S. (1981). *Stability and change.* New York: Plenum.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools.* New York: Longman.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic.

Staessens, K. (1990). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen.* Leuven, Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, K.U. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

Staessens, K. (1991a). De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. *Pedagogisch Tijdschrift, 16*(1), 14-33.

Staessens, K. (1991b). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.
Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1992). *Primary school teachers between autonomy and collegiality.* (Paper presented at the Meeting of the European Conference on Educational Research, Enschede).
Stebbins, R.A. (1970). Career: The subjective approach. *Sociological Quarterly,* (11), 32-49.
Vandenberghe, R. (1992). *Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions.* (Paper presented at the second National Educational Management Congress, Rand Afrikaans University, Johannesburg)
Vandenberghe, R., & Vegt, R. van der. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena.* Leuven - Amersfoort: Garant.
Vonk, J.H.C. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken.* Amsterdam: VU Uitgeverij.
Walsh, D.L., Baturka, N.L., Smith, M.E., & Colter, N. (1991). Changing one's mind - maintaining one's identity: A first-grade teacher's story. *Teachers College Record, 93*(1), 73-86.
Ward, B.A. (1985). Teacher development: The challenge for the future. *Journal of Teacher Education, 36,* 52-57.
Wideen, M.F. (1992). School-based teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 123-155). London: Falmer.
Wildman, T.M., & Niles, J.A. (1987). Essentials of professional growth. *Educational Leadership, 44*(5), 4-10.
Wilson, B.L., & Corbett, H. (1983). Organization and change: The effects of school linkages on the quantity of implementation. *Educational Administration Quarterly, 19,* 85-104.
Woods, P. (1987). Managing the primary teacher's role. In S. Delamont (Ed.), *The primary school teacher* (pp. 120-143). London: Falmer.
Zahorik, J.A. (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal, 87*(4), 385-396.
Zielinski, A.E., & Hoy, W.K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly, 19*(2), 27-45.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.06 Leerkrachten
Swidoc trefwoorden:
professionalisering
organisatiestructuur

Onderwijsverandering in het Verenigd Koninkrijk in de jaren tachtig
Over het imperialisme van de instrumentele rationaliteit

R. JONATHAN

Samenvatting

In deze studie worden de wijzigingen in het onderwijsbeleid van het Verenigd Koninkrijk gedurende de laatste 13 jaar beschreven. Er wordt aangetoond dat ze het gevolg zijn van een veranderend politiek ethos gedurende de tachtiger en negentiger jaren en hieraan bovendien verder gestalte geven. De tekst stelt dat het leidinggevende idee in deze periode het concept van de burger betreft, opgevat als de verbruiker van private en publieke goederen en diensten, in een samenleving die door het markt-model beheerst wordt. Het artikel bevraagt de vooronderstellingen die aan de basis van een dergelijk concept over onderwijs liggen. Zo komt onder andere de vraag aan bod of het recht op keuze de kwaliteit ten goede komt, en verder of dat recht leidt tot een meer rechtvaardige verdeling; tenslotte of dergelijke economische krachten het systeem als geheel kunnen 'verbeteren'. De tekst besluit met de conclusie dat een meer sociale visie op het maatschappelijk (en onderwijs-) beleid nodig is om de autonomie van de burger te verzekeren.

Depending on one's theoretical perspective, there are a range of ways in which one could analyse the large-scale changes in educational policy in the UK over the past decade. From a Habermasian perspective, one might see them as symptoms of the progressive colonisation of the lifeworld by the system, with a key social activity which was once traditional and taken for granted being opened up to managerial and technical examination and organisation, partly as a result of legitimisation crisis in schooling and partly as a result of a breakdown in the wider social consensus. From a Marxist perspective, one might see them as symptoms of a triumphalist late-capitalism, turning the screw in the reproduction process, to produce a more rigid stratification of role, and a deskilling of some future members of the work force combined with a reskilling of others, to serve a high-technology economy and an enterprise culture of unequal opportunity. From a revised Anglo-saxon liberal perspective, one might see them as the social symptoms of a mistaken emphasis on the atomistic, asocial individual, of an inadequate rationalistic conception of understanding, and of a public backlash against the naive belief in the capacity of liberal education to emancipate the individual independently of any consideration of social structure.

This paper will embrace none of these theoretical perspective for analysis, but will simply describe the changes in educational policy of the past 13 years in the UK (echoed in Australia, New Zealand, Canada and other systems) from a common-sense perspective,

showing how they stem from and reinforce changes in the political ethos which took place incrementally through the 80s and are set to be consolidated during the 90s. With hindsight, what many of us noted a decade ago is now clear for all to see: The "educational reforms" which then began had little to do with education and everything to do with a revised concept of personal emancipation and empowerment, and a centralising of state control over the former preserve of professionals, under the guise of an individualistic populism which emphasises the instrumental over the intrinsic and brings the problems and ethics of the market place into all areas of social life. This change in social (and educational) ethos is now open, unashamed and clear for all to see since the "educational reforms" in question are now consolidated and presented in a "*Parent's Charter*"[1], issued in England by the Department of Education and Science, and in Scotland by the Scottish Office in 1991, as one part of Prime Minister John Major's "big idea for the 90s".

The "big idea" is the concept of the citizen as consumer of private and public goods and services in a market-orientated enterprise society. It is epitomised in the *Citizen's Charter*[2], a government white paper published in 1991 which sets out new standards and a new ethos for the provision of all public services, giving specific rights to consumers and placing specific demands on professionals. The *Citizen's Charter* has been followed by Charters produced for the users of a range of public services - health, housing, the social security system, the judicial system and the schooling system, which detail the way in which this new vision of society in general and of the public services in particular will be realised in each public service. If there had ever been any doubt that a society's education system is paradigmatic of its values and policy commitments, that must now be dispelled when we see how it has been *the education system* over the past decade which has provided the test bed for the new market-orientated social ethos. It is therefore useful to make brief remarks about the content, themes and functions of the Citizen's Charter itself, before tracing, through the educational changes of the previous decade, the revised social ethos which it announces and celebrates. The paper will then note some of the effects of this new ethos on the "public service" of education, on its "consumers", and on society as a whole.

The overall promise of the Citizen's Charter and its satellite charters is to provide "the best spur to quality improvement" in the public services, by providing "choice wherever possible between competing providers" in order to give consumers value for money within the tax bill the nation can afford."[3] The recurrent themes of all these documents are threefold: (a) that all goods, public or private, individual or social can be most effectively distributed by the mechanism which works best for private goods - a free market in which consumerss reward preferred providers with their patronage; (b) that giving individuals choice rights to public or social goods like education will not only improve quality, but will distribute the goods in question equitably, since each individual thus becomes responsible for their own fate; (c) that extending these consumer rights to the users of public services is a democratising measure, which will emphasise their active parcipatory citizenship and lessen the power of faceless bureaucrats and professional vested interests. More will be said below about these central themes in relation to a decade of educational changes, but it is first pertinent to note that the adoption by government of these commitments, and their justification to the public

by the publication of the Charters, has six central functions which affect all public services, but most significantly the education system, both directly by altering the mechanism by which the "good" in question is distributed, and directly by altering the public's perceptions and expectations of that "good".

Each separate Charter - and the one for parents is typical - ostensibly has as its primary purpose the description and justification of "reforms" instituted since 1979, and the flagging of those still to come. It thus justifies recent changes in terms of the values of individual rights and consumer choice, and of professional accountability and competition, and then flags, on the same grounds, specific future commitments like "performance related pay". The documents claim that, through the changes they report, the Conservative governments since 1979 have empowered the users of public services by offering them greater information, wider choice, and redress where they find a service unsatisfactory. For example, schools must publicise their examination results and rates of truancy, so that they can be ranked (on these measures only) into league tables; parents will then be enabled to choose "the best school" for a child, and redress takes the form of "the right of exit" to a different school if some options fail to meet expectations (!). Since resources will follow consumers, public sector providers will be held to account, as when schools which are not selected by parents gradually shrink and hence lose their underperforming staff. Where there are problems with any service, these are seen to be the fault of the relevant professionals, thus absolving policy-makers from the consequences of reduced levels of resourcing and changed mechanisms of distribution. This absolution of policy-makers from responsibility for the results of policy, together with the concomitant denial of social structural factors as at least partially determining individual opportunities; *legitimates* a market model of social provision and promotes an ideologically coherent set of political values.

The education system was the first "public service" to experience the shock waves of these values from the earliest days of the 1979 Tatcher government. Indeed, the words "parents' charter" were first coined informally by the media for legislation enacted in 1980 in England and Wales, and in 1981 in Scotland[4], which rescinded the principle of school zoning whereby, unless there were special considerations, children attended their local primary or secondary comprehensive schools. Under the changed legislation, parents were not simply enabled but actively encouraged to select a school of their choice, and Local Education Authorities were obliged to accede to these parental requests by expanding or contracting schools accordingly. Although this legislation was greeted with some dismay by Local Authorities, by many teachers and by most educational theorists[5], their concerns (since more than vindicated) that this would create a two-tier schooling system, cut little ice with a public disillusioned in the late seventies with public services in general and with instrumental educational benefits in particular. Disillusion with post-war meritocratic reforms in education, which had promised that any person with sufficient ability and motivation could get to the top, set in with the belated public realisation that "any" does not mean "all", except in the ambiguous sense that "any" person can compete in the Olympic Games. Those meritocratic reforms were replaced through the sixties by the gradual adoption of comprehensive secondary schooling, which was again oversold to the public as a mechanism for *really* giving room for all at the top. With the oil crisis and consequent economic slump of the early seventies,

these expansionary visions and their egalitarian aspirations collapsed, and public disillusion was ripe for political manipulation.

By the end of that decade, rapidly rising youth unemployment was being reinterpreted as a crisis in schooling, as was the developing social unrest in the deprived sections of the major British cities. The incoming Conservative government, devoid of either the economic means or the political commitment to invest in revitalising an underfunded education system, instead opted for introducing the beginning of a market in education by giving parents as consumers the right to compete with each other for the more desirable options within an unevenly provided service. The supporting rationale was that resources would follow consumers, thus applying both carrot and stick to providers, to persuade them to respond to consumer demands. At that stage, the identity of the educational "consumers" was somewhat unclear, with parents cited when school choices was the issue, but with employers in industry and commerce cited when curriculum content was in question.

Existing curriculum content was seen as ripe for change, both on the grounds that it was irrelevant to the current and future economic and technological needs of the country, and also on the grounds that a diversity of product is needed for a market to operate. Neither teachers nor local Educational Authorities (who between them had previously controlled the curriculum) were deemed fit to be relied upon to produce the kind of changes though necessary. A flurry of documents concerned with a more vocational emphasis in secondary schooling was issued by government in the early eighties[6], and in 1983 the Technical and Vocational Education intitiative was launched, significantly, not by the Ministry which oversees the schooling system, but by the Manpower Services Commission, a government funded independent body loosely attached to the Department of Employment. This initiative was the first move in diversifying the provision of secondary education, by offering alternative curricula for the 14-18 age group. Schools and Local Education Authorities were highly suspicious of the Technical and Vocational Education Initiative at first, but since it offered them generous resourcing levels at a time when the resource-base was steadily shrinking, opposition grew gradually weaker until, when the T V E I scheme became mandatory for all schools in 1988, active opposition had faded away.

There have subsequently been a series of further moves towards diversifying the provision of schooling, particularly at the secondary level. Perhaps the least successful from the policy-makers point of view was the attempt to establish City Technology Colleges funded by industry and offering alternative curricula determined by their funders. Very few of these have been established throughout the U.K., simply because industry was not prepared to use its funds this way. Central government has funded half a dozen such schools - at many times the resourcing level of comprehensive secondary schools - in a pump-priming exercise, but the scheme has not expanded. More successful, from a policy-makers point of view, has been the legislative provision for "opting-out", contained in the Education Reform Act of 1988[7]. This legislation enables parents, by majority vote, to decide to take their school out of the control of the Local Education Authority, and to run it themselves with a direct grant from central government.

At first, few schools took up this option, but as resource levels for schooling were effectively cut, with the direct grant from central government being considerably greater than the level of standard local provision, more and more schools began to do so. They were partly impelled towards this strategy by legislation, contained in the same act, for Local Management of Schools. This change meant that schools were now managed by a governing body of parents and local people chosen by parents, with the governing body responsible for managing a progressively shrinking budget. Opting out was seen sometimes as the only way to balance the books, or in more favoured social-economic areas, was seen as a means of giving independence to control entry to the school on a selective basis, and hence became more attractive to parents consumers in the better end of the education market. In some areas of the U.K., headteachers resisted being forced into competition with each other, and decided to take collective action, by applying en masse to "opt-out" with a view to subsequent inter-school co-operation, thus nullifying the procedure. The Minister of Education immediately announced that "mass opt-out" applications would automatically be rejected.

For a market to function with respect to any "good", two conditions must obtain: there must be a diversity of provision, and consumers must be given, and persuaded to exercise, choice within that diversity. I have briefly noted some of the ways in which diversity has been introduced at the secondary level: Diversity within schools by parallel curriculum provision with unequal levels of resourcing, and diversity between schools, with some funded directly (and more favourably) by central government, and others (still the majority) funded as before through Local Authorities, whose budgets have become progressively more controlled by central government. Diversity within locally funded state schools increases as the rights of parents to vote with their feet for more favoured options draws resources (and able pupils) away from schools in deprived areas, and adds resources and committed parents to schools in more privileged areas. A third major source of diversity is in the increase in private or fee-paying schooling, with changed tax arrangements both for those schools and for the better-off members of society making private education both relatively cheaper to provide and more affordable to take up.

These are merely the most notable of the measures introduced to stimulate diversity in a previously comprehensive, common schooling system over a single decade. I have already noted that at the beginning of the decade, parents were given choice rights to select schools for their children. At first, parents were slow to take up these rights, but the exercise has developed its own momentum, so that, as league tables of school performance in terms of crude measures like test scores at 7, 11 and 14 and public examination results at 16 and 18, together now with truancy rates, are given prominence in the press and media, and as the "good" schools get "better" and the "bad" schools get "worse" with the outflow and inflow of pupils and resources, more and more parents are taking up their choice rights. For in this competitive situation, there is no neutral option: To stand still when others move is to suffer a relative change of position, and to become relatively disadvantaged.

The story above simply chronicles the most notable of the changes which have taken place in the provision of the secondary level of schooling (11-18) in the U.K. over the past decade; there is no space in this paper to describe equivalent changes in further

and higher education which have also introduced an "education market" at *that* level. Even less is there space to describe how, having first instituted in the education service, similar radical changes have been introduced in all other public services. For example, in the health service, hospitals, like schools, are invited to "opt-out" of N.H.S. control and become "Self-governing Trusts"; doctors, like head teachers, are invited to control their own budgets (though not to set them), and the consumers of health care, like those of education, are given the right to compete with each other among a range of service providers, for the best option they can secure for themselves. Since the current British Prime Minister, as incoming President of the European Community, has vowed to extend his *Citizen's Charter*' principles to Europe, and to make this the hallmark of his presidency, it seems apposite, in a European Journal, to look briefly at some of the effects of these measures.

The direct effects on the school system need scarcely be elaborated. Formally, schools and teachers are made accountable to the public by providing information about the standards of service they give, so that parents as consumers can seek redress, either by demanding that statutory obligations are kept, or by taking their custom elsewhere when it is a matter of non-statutory "quality". Schools are required to (a) give information annually on the progress of any child (b) divulge the results of public examinations (c) divulge the rate of leavers going on to further study. Schools have, of course, always done all three of these things. The real accountability stick therefore lies in the threat and actuality of consumer choice rights, which of course, in school with unfavourable social-economic catchment areas, serve only to demoralise teachers and to penalise pupils. If a parent can chose between three schools, two nearby with relatively poor examination results and high truancy rates and a more ditant with better grades and better attendance, whom or what are they judging? It may be that teachers in the first two schools are lazy, incompetent and uncommitted. Or it may be that they serve areas with high levels of unemployment and family breakdown, so that neither parents nor children see the benefits of attendance. Teachers in the "worse" schools moreover, may be working under additional adverse conditions consequent on a shrinking resource base caused by other parents having already voted with their feet for more favoured options. Of course, all parents as consumers have the right of exit, but they cannot *all* exercise it, or the logical outcome would see the school at the top of the league surrounded by 10 acres of temporary accomodation (thus soon becoming undesirable), and the others empty. One might say, as the Charters do, that those others, threatened with falling resources, will be forced by competition to pull their socks and remedy the problems, as if all shortcomings were in their control. Of course, where poor performance is the fault of teachers, then they can and should be held to account, but if problems stem from the alienation and marginalisation of their consumers, what are they to do, except themselves exit to a better option? Professionals must be accountable where they are responsible, but they cannot be held responsible for what lies outside their control, precisely because they cannot remedy it. To gloss over this is to deflect responsibility from the level of decision-making where control truly lies, and to turn accountable professionals into scapegoated technicians.

The market ethos, with its emphasis on individual consumer power, presses home the message that social goods like education and health, or public goods like law and order,

can most effectively be provided and distributed by the same mechanism which works best for private goods: The free market. Under market conditions, providers compete against each other to attract consumers, who influence the market by refusing to patronise unattractive options. This message is simple but highly dubious where goods are social or public, rather than private. Then, mechanisms which rely on the enlightened self-interest of individuals produce changes in the good in question which, whilst delivering benefit to some individuals, may well result in a deterioration of provision as a whole. Moreover, in case of social goods like health and education, there is a flip side to the competitive mechanism, since consumers are *also competing with each other* for a limited number of desirable options. In this market contest, where provision is a mix of public and private, the losers will of course be those who are economically worst-placed. Where provisions is wholly public, it is those lacking cultural capital who will come at the back of the queue. Since we know that research over 40 years shows that non-school factors are the single most powerful influence on school performance, public pressure on teachers will not nullify that by constantly urging the public to regard any "crises in schooling" as simply teacher failure, independent of social, cultural and economic factors.

With a market in schooling (and other central public services) in place, those political values which gave rise to a decade of policy change have now become formally consolidated and placed openly before the public with the publication of Charters. In practice, of course, those values are further reinforced by the operation of the education (and public service) market itself. The Charter message is plain and deceptively simple. Public services like schooling are paid for by the public for the good of the public. The public is made up of individuals, each with equal rights to seek their own welfare, and each responsible if they fail to do so. The "caring society" of the 90s will come to the aid of those who cannot cope in this new environment, but that aid will be of the safety-net variety; gone is the social concept of universal standards of provision, without the need for any unpopular state manipulation of resource allocation, since all resulting uneveness of distribution will be attributable only to market forces. With a fourth election victory for this programme, there is no denying its popular appeal, and that is easy to understand. For the language of rights, choice, control and individual responsibility appeals to intuitions about the conditions for *formal distributive justice*. However, that same rhetoric leads the public to overlook the fact that these are also the very conditions for *substantive injustice in distribution* when they are introduced into an already stratified society.

This can be seen by questioning the predominant themes of policy changes of the 80s, now brought together in the Citizen's Charter. There is no need to labour the firs theme - that all goods can be treated as equivalent for the purposes of distribution, whether they be public or private, individual or social. There *are* some public goods like justice, of which there is potentially an unlimited amount; problems here arise only when ensuring that all can equally exercise the rights which all *can* equally have. But this is not true of most public or social goods. Where resources are limited, and demand exceeds supply - as in health or housing - competition brings both winners and losers with penalties for losing depending on overall levels of resourcing, beyond the control of either users or providers. With truly social (positional) goods like education the situation is even

more problematic, since educational attainments are like numbered lithographs, having worth to those who gain them precisely because not everybody gains them[8]. Even if all poor teachers could be eliminated, all social effects discounted, and resources indefinitely increased, not all children could go to schools which produced mostly high flyers. For to fly high then, some would have to fly higher still. A market distribution of such goods simply adds further relative advantage to the already relatively advantaged. To emphasise this is not to evangelise for egalitarianism; it is to mark a contradiction at the heart of the political programme which the Charters reflect and reinforce, and which has characterised the educational changes of the past decade. The principal justification for a free market in goods of all kinds is the supreme value of individual freedom. But where individuals compete for goods like education, which are not the *results* of freedom, but its very *constituents*, then when some *must* lose, it is not just equality that is ill-served by the market, but freedom itself.

On the second theme, that giving choice rights to consumers will improve quality and distribute equitably, there is some plausibility in the first part of the proposition. If resources follow consumers, and consumers vote with their feet, them providers are kept on their toes and the better end of the service will be relatively better resourced and more effectively delivered. But even here, there is a double-edged sword. Resourcing follows consumers, who are attracted by quality output, so quality is rewarded. But where quality (or cost-effective) output depends on an *interaction* between providers and consumers, the most sought-after providers will also be well advised to exercise choice *between their potential consumers* - with schools in demand favouring pupils likely to redound to their credit, and teachers with career aspirations favouring employment in privileged schools. Equity is apparently served by giving choice rights to all, to be exercised individually, as if choice effected only the chooser. But with the goods of schooling, each person's choice logically affect the nature and range of choices available to others, so that formal free choice for all *entails* actual loss of choice for some. This, of course, is precisely why social and public goods were publicly provided and socially distributed in the first place, since autonomy and choice must sometimes be constrained, again the name of choice itself.

The third theme of the new market ethos is the consumer view of citizenship, negating an older view which saw citizenship as the taking part in a collective decision-making process to negotiate "the appropriate distribution of the benefits and burdens of social co-operation", seeking to agree "a proper balance between competing claims"[9]. In the social market, the proper balance is whatever the hidden hand produces, with the extent of any individual's enfranchisement thus depending on their market acuity. For some there *will* be new rights, freedoms and choices, within the options available, across the schooling service. With lower direct tax levels, more than before can use economic capital to exercise a "right of exit" from public to private provision. Within public provision, sufficient cultural capital will enable more to vote with their feet between publicly provided options. But choice rights for all cannot be equally respected for all in schooling, because of the nature of the good in question and the sloping playing field on which citizens compete for them. Moreover, what citizens as comsumers - competing for quality - cannot do, is determine what should count as quality. They make choices on the basis of information provided, all of which is in terms of measurable

outcomes, devoid of considerations of process. And even on the most simplistic notion of what should count as educational quality, market forces cannot act to "improve" the system as a whole, for the ablest competitors in the market do not have the same incentive as before to demand or approve increased overall levels of resourcing. The overall size of the public sector cake is necessarily of less concern to individuals when it is their own choices or market activity rather than global factors which determines the size and quality of the slices they obtain for themselves.

But there is an even more important consequence of the individualistic notion of citizenship, and this affects *all citizens*, whatever their individual preferences and whatever their level of social privilege. The one choice that a market in services *cannot* deliver is the fundamental political choice of whether to distribute social goods this way at all. That choice, which determines the rules of the social game, has been made by one political party in an adversarial system: The citizenry is merely given formal rights to compete equally within the revised rules, in a game which most of them have not chosen. And this is not just one end of the inevitable see-saw of adversarial democracy, but a real loss of democratic freedom, precisely because choices are not just *made* in a context of political values and social conditions: Those same choices, when enacted, *create* changed social conditions and changed political values. Education again provides the best example to show how the hidden-hand of the market acts to twist our evaluative arms. In schooling, each "exit right" exercised by each parent is a perfectly proper attempt to secure relative advantage for a child, which the parent rightly intends. But it also constitutes a ratchet to the spiral of social competition, which the very same parent might well deplore. She cannot solve this dilemma by a neutral stance, for there is none: Standing still, when others move, is to suffer a change of relative position. Parents have thus *gained* rights to affect their children's welfare by additional means of influencing those children's place in the social future. But they have simultaneously *forgone* the right to choose how to influence that social future itself, since there is no abstaining from a set of revised rules for play which push the social future in a determinate direction. This is a crucial loss, for the world our children will inhabit is certainly no less basic to their well-being than their own place in it. The parent-citizen as consumer thus becomes prisoner of a dilemma where choices, not just from enlightened self interest, but also from enlightened concern for one's family, have twin and inseparable effects. Whilst bringing benefits of an immediate and specific kind to many individuals which those individuals welcome, they also sum to changed social conditions which many of the same individuals would be anxious to avoid. The same dilemma is presented to "school managers" (headteachers and senior staff) by the legislation encouraging them to "opt-out" and compete with colleagues in neighbouring schools, rather than collaborate. Political choices, hitherto weighed by the citizenry, now become the preserve of the blind - but all too foreseable - forces of the market.

Finally, it should be emphasised that the educational changes which have taken place in the UK since 1979, and which are now mirrored in other central social services, have wider implications than the immediate effects on schooling which this paper has reported. For the changes in question are so coherent, consistent and far-reaching, thet they bring significant effects to the democratic process itself. With its sloganeering about "choice" "rights", "self-management", "decentralisation", "devolution", "local

participation in decision making" etc. etc., the Education Reform Act, as a paradigm for other social "reforms" during this period, capitalises on the rhetoric of the left, whilst shifting policy signficantly to the right, presenting sweeping legislative changes as an exercise in "rolling back the state" and giving power to the people. In fact these changes entail *no* weakening of the power of central government; rather the reverse. What *is* weakened is the power of intermediate institutions - the local authorities and localised state structures which acted as checks and balances to central government, and many of which were set up to protect the vulnerable. Secondly, with the focus on individual rights and choices, a privatising of political interest results with a loss of faith in the possibilities of collective action and a loss of interest results in the significance for individual opportunity of the wider social framework. Relations with fellow citizens and the social environment become instrumentalised, and in so far as politics is about framing the rules of the game, (with operationalising them being a question rather of management), political apathy increases, since market rules have a momentum of their own which constantly ratchets a spiral of social competition, impelling individuals to look to their own welfare and placing an increasing premium on self-interest, and an increasing cost on social altruism. Finally, this fragmentation of interest and action denies the public that most basic public good of all: Some shared notion of what the public good consists in. If one rejects the emphasis on the atavistic self-interested individual, if one resists the imperialism of instrumental economistic rationality, and if, *pace* former Prime Minister Thatcher, there is *indeed* such a thing as society, then it is clear that we are all social actors, affecting and affected by the choices and actions of others, which change us, our society and the subsequent choices available to all. On that more social view of public (and educational) policy there is more to the autonomy of the Citizen than simple choice-rights for consumers.

Summary

Educational change in the UK in the 1980s. The imperialism of instrumental rationality

This paper describes the changes in educational policy of the past 13 years in the UK from a common-sense perspective, showing how they stem from and reinforce changes in the political ethos which took place incrementally through the 80s and are set to be consolidated during the 90s. The paper argues that the "big idea" in this period is the concept of the citizen as consumer of private and public goods and services in a market-orientated enterprise society. The paper questions the presuppositons of this view on education. For instance whether giving choice rights to consumers will improve quality and distribute equitably and whether market forces can act so that they can "improve" the system as a whole. It is concluded that a more social view of public (and educational) policy is needed to guarantee the autonomy of the Citizen.

Correspondentieadres: R. Joanathan, Department of Education, University of Edinburgh, 10 Buccleuch Place, Edinburgh EH8 9JT, Schotland

Noten

1. *The Parents Charter*, London, Department of Education and Science, 1991. *The Parents' Charter*, Edinburgh, The Scottish Office Education Department, 1991.

2. *The Citizen's Charter*, London Her Majesty's Stationary Office, Command 1599, 1991.

3. *Ibid.*, p.4.

4. (i) *Education Act (England and Wales)* Sections 6 & 7 (1980) D E S, London H M S O; (ii) *Education (Scotland) Act*, Section 1 (1981) DES, London, HSMO.

5. Jonathan, R. (1989). Choice and control in education, parents' rights and social justice. *British Journal of Education Studies, 27*(4). Jonathan, R. (1990). Freedom, justice and the market, the hidden hand as source of educational policy. *British Journal of Educational Studies, 28*(2).

6. *A new training initiative: An agenda for action* (1981) (London MSC). *A new training initiative: A programme for action* (1981) DES, DOE, Scottish Office, Welsh Office (London: HMSO). *An education for life and work* (1983) (Edinburgh Consultative Committee on Curriculum). *Better schools* (1958) DES, (London HMSO). *Employment - The challenge for the nation* (1985) DOE (London HMSO).

7. *Education Reform Act* (1988) DES (London HMSO).

8. See Hollis, M. (1982). Education as a positional good. *Journal of Philosophy of Education, 16*(2).

9. Rawls, J. (1971). *A theory of justice* (p.4). Oxford University Press.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 28.12 Filosofie
Swidoc trefwoorden:
Pedagogiek
maatschappijkritiek
onderwijsbeleid

 Ped. T. 18 (1993), nr. 1, p. 44-49

Instrumentele ıationaliteit: ook in België?

J. L. VANDERHOEVEN

Het probleem van de instrumentele rationaliteit kan op minstens twee niveaus worden onderzocht: zowel op het niveau waarop leerinhouden worden geselecteerd en samengevoegd tot leertrajecten als op het niveau waarop het onderwijsbeleid wordt gestructureerd. In navolging van R. Jonathan beperken we onze commentaar tot de tweede benadering.

Hoewel er een aantal formele gelijkenissen zijn te onderkennen in het onderwijsbeleid in Groot-Brittannië en België tijdens het voorbije decennium, is de interpretatie en de betekenis ervan verschillend. Formeel gelijkend is de politieke stabiliteit. Van 1981 tot 1988 regeerde een coalitie van christendemocraten en liberalen. Op 1 januari 1989 werd de quasi volledige onderwijsbevoegdheid overgedragen aan de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschappen. In Vlaanderen bleef van 1981 tot begin 1992, op enkele maanden in 1988 na dezelfde christendemocraat onderwijsminister. In Wallonië (Frans- en Duitstalig) bleef onderwijs tot 1988 in handen van een liberale minister. Nadien werden aan Franstalige zijde de bevoegdheden verdeeld over een socialist en een christendemocraat. Behalve de vergelijkbare politieke stabiliteit en de duurzame (neo-)liberale invloeden is er ook een fundamenteel verschil. Het politieke bestel in België is wezenlijk gebouwd op een compromis- en pacificatiemodel (Dewachter 1992). De noodzaak om het levensbeschouwelijk en maatschappelijk evenwicht te bewaren heeft ertoe geleid dat enerzijds het onderwijsbeleid een sterke centraliserende kracht behoefde om een delicate balans onder controle te houden. Dit wordt nog versterkt door het ongelijke 'gewicht' van de grote onderwijsnetten. De vrije gesubsidieerde (overwegend katholieke) scholen hebben in Vlaanderen een marktaandeel van 69% en in Wallonië van 44%. Het Gemeenschapsonderwijs (voorheen Rijksonderwijs) heeft een sterkte van respectievelijk 22% en 27%. De overige, 'officieel gesubsidieerde', scholen vallen onder de bevoegdheid van gemeenten en provincies. Anderzijds is een meer objectieve beleidsvoering maar mogelijk geworden nadat de formele gelijkheid tussen alle scholen definitief in de Grondwet was verankerd (15 juli 1988).

Het geschetste kader verschilt van het Britse model op twee essentiële punten: enerzijds werd tot 1980 het Britse onderwijsbestel getypeerd door een sterk doorgedreven decentrale structuur en anderzijds was de positie van het openbaar onderwijs dominant.

Alvorens de vraag uit de titel te beantwoorden brengen we enkele krachtlijnen van het onderwijsbeleid in België in herinnering. Na de verankering van de gelijkheid van alle scholen in de Grondwet kon de overheid eventueel haar evenwicht-bewarende rol bijsturen en meer objectieve accenten naar voren schuiven. In de Vlaamse Gemeenschap zijn daartoe uitdrukkelijk initiatieven genomen. Beleidsmatig zijn de tendensen in de richting van een meer instrumenteel-rationeel beleid er duidelijker herkenbaar,

al is de verschijningsvorm ervan milder dan in Groot-Brittannië. In de Franse Gemeenschap daarentegen bleven de klassieke evenwichtzoekende krachten dominant en is de nieuwe regelgeving na 1988 vrij beperkt in omvang (Vanderhoeven 1991).

De hoeksteen van de nieuwe opties in Vlaanderen vormt de oprichting van eigen beheersstructuren, los van de directe invloed van de overheid, voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO of Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs) (in de andere Gemeenschappen is dat niet gebeurd). Deze maatregel effende het pad ten gunste van een gelijke financiering en behandeling van alle scholen. Een decreet (1990) voorzag in een verdeling van de werkingsmiddelen op basis van objectieve parameters, een gelijke behandeling op het vlak van de sociale voordelen voor alle leerlingen (vb. warme schoolmaaltijden, voor- en naschoolse opvang...) en een meer gelijke behandeling ten aanzien van de scholenbouw. Het ingrijpende karakter hiervan blijkt uit de commentaar van de Raad van State op het Voorontwerp van Decreet. De Raad beklemtoonde niet zozeer dat de nieuwe regelgeving al dan niet verenigbaar is met het principe van de gelijke behandeling, maar wel dat de bestaande politieke evenwichten grondig worden herschikt.

De dereguleringsoptie uit 1984 om alle Rijksscholen hun eigen werkingsmiddelen te laten beheren en alle scholen een omkadering toe te kennen bepaald op basis van autonoom aan te wenden lestijdenpakketten werd in Vlaanderen consequent versterkt. De overheid draagt er geen enkele verantwoordelijkheid meer voor het personeelsbeleid, al blijven de salarissen centraal vastgelegd en (met uitzondering van de universiteiten) uitbetaald. Recent werden voorstellen gelanceerd om voor het ganse hoger onderwijs de enveloppefinanciering uit te breiden tot de personeelskosten. Inhoudelijk hangt de verdere deregulering samen met het nieuwe denken over kwaliteitsbewaking, structureel impliceert het een decentralisering van de verantwoordelijkheid.

In alle Vlaamse scholen werden lokale schoolraden met verkozen vertegenwoordigers van leraren, ouders en de lokale gemeenschap operationeel. In het Gemeenschapsonderwijs vormen zij samen met de ARGO de inrichtende macht. In het gesubsidieerd onderwijs gaat het om participatieraden waaraan ook de inrichtende machten deelnemen. Hier blijven de bevoegdheden feitelijk vrij adviserend, slechts in een beperkt aantal gevallen is er van een rechtstreekse beleidsbeïnvloeding sprake (Vanderhoeven 1992). De autonomie van de inrichtende machten die de juridische verantwoordelijkheid voor de scholen dragen is en blijft een uitgangspunt van het beleid en daarmee samenhangend blijft de centraliserende invloed van de (coördinerende) onderwijskoepels belangrijk.

Inhoudelijk hebben alle inrichtende machten in België reeds lang het recht om elk hun eigen leerplannen op te stellen en ter goedkeuring voor te leggen aan de overheid. De controle hierop was, om historische redenen, vrij formalistisch geworden. Toch was er, omwille van de coördinerende rol van de koepels, een samenhang tussen de leerplannen gerealiseerd. Leerplannen werden in onderling overleg ontwikkeld en op elkaar afgestemd over de netten heen. In Vlaanderen is na 1988 gepoogd om de om de formalistische kwaliteitscontrole om te buigen naar een effectieve. Daartoe ontwikkelt

een nieuwe Dienst voor Onderwijsontwikkeling voor de verschillende onderwijsniveaus en -vormen eindtermen waarop een kwaliteitsevaluatie kan worden gebaseerd.

In Vlaanderen werd ook een structuuringreep gerealiseerd in het secundair onderwijs via de integratie van comprehensieve en categoriale elementen in één structuurmodel. Idealiter zou de eerste graad moeten functioneren als een echte middenschool (gemeenschappelijke basisvorming en geleidelijke oriëntering). In de tweede en de derde graad werd een (nog onvoltooide) rationalisering van het aanbod doorgevoerd om de oriëntering van leerlingen doorzichtiger te maken en om de budgettaire druk van te dunbevolkte opties te milderen. Hoewel de officiële legitimering van deze integratieoperatie luidde het beste van twee denkwijzen te willen integreren, heeft het comprehensieve gedachtengoed onder economische druk zich niet kunnen doorzetten (Vanderhoeven 1990). Het meritocratische onderwijsmodel dringt zich weer op. De oude structuren van het categoriale onderwijs manifesteren zich opnieuw in alle netten vanaf de aanvang van het secundair onderwijs (hoewel dit strikt genomen juridisch onmogelijk is) (Gemeenschapsinspectie 1992). Voor wat het ganse hoger onderwijs betreft werden decreten van kracht die de kwaliteitscontrole en een efficiëntere financiering willen regelen binnen het meer omvattende kader van een herdefiniëring van de opdracht van deze onderwijsvormen. In de nieuwe wetgeving (1992) wordt de regelgerichtheid aangevuld met een resultaatgerichtheid. De verantwoordelijkheid hiervoor wordt bij de instellingen zelf gelegd: zij moeten onderling visitatiecommissies organiseren. In een vroegere studie werd aangetoond dat sinds de bezuinigingspolitiek van medio de jaren tachtig en de daaruit voorvloeiende nieuwe financieringsmechanismen voor het wetenschappelijk onderzoek de afhankelijkheid hiervan ten aanzien van het utilitaire en economisch bruikbare aanzienlijk werd versterkt. Op dit punt evolueerde het beleid zelfs zonder uitdrukkelijk overheidsingrijpen in dezelfde richting als een intentioneel opgezette strategie om de *accountability* te verhogen (Wielemans & Vanderhoeven, 1990).

In het licht van deze bondige samenvatting van enkele tendensen uit de ontwikkeling van het onderwijsbeleid in België formuleren we een drietal meer gerichte pogingen om de initiële vraag naar de instrumenteel-rationele invloeden op het onderwijsbeleid in België te beantwoorden.

Allereerst merken we op dat R. Jonathan haar analyse in wezen uitsluitend ent op één (weliswaar uiterst ingrijpende) wijziging in het Britse onderwijsbeleid, met name het sterk beperken van de invloed van de LEA's met daaraan gekoppeld een sterkere nadruk op de centrale kwaliteitscontrole (o.a. via de invoering van een *National Curriculum* en het uitgebreide netwerk van centrale toetsen). Binnen een politiek systeem waarin één meerderheidspartij gedurende langere tijd het beleid voert en rekening houdend met het feit dat veruit de meeste scholen 'openbare' scholen zijn, kan een dergelijke ingreep worden gerealiseerd. Haar analyse gaat evenwel voorbij aan twee gegevens. Enerzijds gaat ze onvoldoende in op de verschillende implementatiemodaliteiten van vergelijkbare maatregelen in Schotland en Engeland/Wales en anderzijds betrekt ze de feitelijke onderwijssituatie te velde op het einde van de jaren zeventig niet in haar analyse. Op die wijze ontstaat er een (te) monolitische beschrijving. Dit beeld nuancerend zijn twee verdere kanttekeningen te maken. Bij het begin van de jaren tachtig vertoonde het Britse onderwijssysteem relatief weinig interne coherentie (Standaert

1989). Het aantal schooltypes, leertrajecten, leerplannen, enz. was een onoverzichtelijk geheel geworden. Enig coördinerend ingrijpen was derhalve wellicht onvermijdelijk geworden. Het aanwezige en stabiele politieke klimaat opende allicht de weg voor een ingrijpende en relatief eenzijdige ingreep. Vervolgens, naar België toe, kan worden gesteld dat het onderwijsbestel er als gevolg van de constitutionele uitgangspunten van de onderwijspolitiek (onderwijsvrijheid en feitelijk centraliserende invloed van de onderwijskoepels) relatief meer geïntegreerd was dan het Britse. Op dit punt bestond in België minder behoefte aan een versterkte centrale invloed. Daarenboven impliceerde het feitelijk aanwezige, verscheiden onderwijsaanbod - sinds 1988 op meer gelijke voet behandeld - al langer het bestaan van een markt- of keuzeprincipe. Daar staat tegenover dat de bescherming van de bestaande verscheidenheid vooralsnog niet toelaat om scholen te gaan vergelijken op basis van testresultaten (ook niet in Vlaanderen op basis van de nieuwe eindtermen). Het marktspel in de keuze tussen het verscheiden aanbod in België is niet op dezelfde lijn te plaatsen als de competitie onder gelijken in Groot-Brittannië. Hier is juist het constitutioneel verankeren van de keuzevrijheid en het creëren van de daaraan gekoppelde gelijke behandeling van alle onderwijsverstrekkers tot 1988 een sterk doorwegend thema geweest (De Groof, 1989).

Vervolgens onderkennen we in beide landen, alhoewel meer uitgesproken in de Britse situatie, de groeiende greep van de economisch-meritocratische druk op het secundair onderwijs. Het meer uitgesproken *consumerism* in Groot-Brittannië kan wellicht worden verklaard vanuit (a) het meer veralgemeende karakter van het comprehensieve, maar vooral sterk gediversifieerde, onderwijsbestel en (b) de onmogelijkheid om het dominante netwerk van openbare scholen op een andere wijze duurzaam te beïnvloeden dan via het versterken van de lokale invloed van de onderwijsgebruikers. In België behoort de onderwijsvrijheid (en het feit dat slechts en minderheid van de leerlingen een Gemeenschapsschool bezoeken) en in het kielzog daarvan de subsidiariteit ten aanzien van het bepalen van het pedagogisch project tot de kern van het educatief bestel. Deze toestand wordt vrij algemeen aanvaard, maar maakt het onmogelijk dat de overheid zich op dit domein al te uitdrukkelijk zou kunnen profileren. De discussie over de betekenis van onderwijs als 'collectief goed' en bijgevolg als niet volledig te 'privatiseren' vertrekt in beide landen dus vanuit een verschillende startpositie. Geconfronteerd met een sterk uitgebreid vrij initiatief (overigens niet alleen op onderwijsgebied) is de handelingsruimte voor de overheid in België altijd - nu ook constitutioneel - afgebakend. In het universitair onderwijs daarentegen, dat historisch minder strak gebonden was aan de politieke vertaling van de traditionele levensbeschouwelijke evenwichten en een grotere bestuurlijke autonomie kent, wordt de invloed van dominante economische krachten, zowel op de opleidingen als op de financiering van het onderzoek, steeds manifester. Het hoger onderwijs buiten de universiteit dat zichzelf als academisch wil profileren, maar tegelijkertijd een sterke arbeidsmarktgerichtheid kent, wordt in dit kielzog meegezogen (wil er in sommige sectoren zoals het economisch hoger onderwijs ook in worden meegezogen?). Dat alles neemt niet weg dat ook binnen het leerplichtonderwijs de maatschappelijke druk en de drang naar uitmuntendheid steeds duidelijker aanwezig zijn. Maar dan wel als expliciete maatschappelijke druk en minder als resultante van intentioneel overheidsbeleid. Het kan niet worden ontkend dat de maatschappelijke druk ook de beleidsvoerders beïnvloed, toch verschijnt hier een eigenlijk nader te onderzoeken paradox. Enerzijds wilde de overheid via het nieuwe algemene kader

voor het secundair onderwijs een veralgemeende invloed van de comprehensiverende tendensen ondersteunen, anderzijds werken hierop via de pedagogische vrijheid van de inrichtende machten andere krachten in. Tegelijkertijd - en dat is de paradox - is tot op zekere hoogte juist het bestaan van inrichtende machten met een eigen pedagogische vrijheid misschien ook een rem op de ongebreidelde invloed van de maatschappelijk dominante invloeden op vooral het leerplichtonderwijs.

Tenslotte herkennen we na 1988 in de Vlaamse Gemeenschap meer uitgesproken instrumenteel-rationele invloeden. Het onderwijsbeleid wordt er gekenmerkt door pogingen van de overheid om op een meer afstandelijke wijze de onderwijskwaliteit (als outputcontrole) te bewaken en vooral om de onderwijsuitgaven te beheersen. Recent werden de condities geschapen om, gegeven het feit dat de inrichtende machten een pedagogische vrijheid genieten, een daadwerkelijke en niet louter formele outputcontrole door te voeren. Tegelijkertijd verhinderen het principe van de pedagogische vrijheid en het nog steeds aanwezige (alhoewel reeds enigszins geobjectiveerde) probleem van de (levensbeschouwelijke) evenwichten tussen de onderwijsnetten het organiseren van reële examencompetities tussen scholen. Dat daarenboven een aantal scenario's om de absoluut noodzakelijke kostenbeheersing te realiseren lokaal worden aangevoeld als besparingen ligt voor de hand. Zonder een eigen creatieve invulling van de lokale autonomie zal een decentralisatiebeleid in de gegeven context louter besparend werken. Onderzocht kan dan worden of in de Britse situatie het alleen de overheid is die kritisch moet worden ondervraagd. De vraag rijst immers of de lokale schoolbesturen zelf wel zo sterk pedagogisch-onderwijskundig denken en handelen? Is het toch niet veelbetekenend voor de reële verhoudingen in het Britse bestel dat het wegvallen van het intermediaire niveau (LEA) als 'sterke beleidsfactor' automatisch leidt tot een sterke 'centralisering' op het niveau van de overheid? In België, en in Vlaanderen in het bijzonder, is de impact van het dereguleringsproces minder ingrijpend. De eigen wijze waarop de rol van de overheid in beide landen wordt gedefinieerd en het feitelijk bestaan in België van een marktsituatie met meerdere onderwijsnetten, zijn hierin niet onbelangrijk. Als hypothese zou kunnen worden gesteld dat ten aanzien van het 'vrij gesubsidieerd onderwijs' in België echte deregulering in neo-liberale zin en naar Brits model minder kansen maakt. De deregulering zal zich daar uiten in een regelverschuiving: van bepalingen over lesroosters naar regels over de outputmetingen (eindtermen) toe (cf. Vlaanderen). Het vrij onderwijs kan immers niet consequent worden geprivatiseerd tot op het niveau van de individuele burger. Deze scholen ontlenen hun identeit niet aan een individuele keuze, maar aan een (levensbeschouwelijk) pedagogisch project dat in wezen een sociale dimensie impliceert. Het is dus niet geheel uitgesloten dat de levenskracht van vrije gesubsidieerde scholen een bijzonder efficiënt middel tegen een contradictorische privatisering, naar Brits model, van het onderwijsbestel zou kunnen zijn.

Correspondentieadres: J. L. Vanderhoeven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Literatuur

De Groof, J. (1989). *De Grondwetsherziening van 1988 en het onderwijs. De schoolvrede en zijn toepassing.* Brussel: E. Story Scientia-Cepess.

Dewachter, W. (1992). *Besluitvorming in politiek België.* Leuven-Amersfoort: Acco.

Gemeenschapsinspectie. (1992). *Verslag van de inspectie over het onderwijs.* (mimeo).

Standaert, R. (1989). *Onderwijs-innovatie en -beleid in Engeland en Wales.* Leuven: Onderzoekscentrum voor Comparatieve Pedagogiek.

Vanderhoeven, J.L. (1990). De nieuwe structuur voor het Vlaamse secundair onderwijs. Een algemeen kader voor een bos zonder bomen? *Leuvense Bulletin LAPP, 39*(3), 139-156.

Vanderhoeven, J.L. (Red.). (1991). *Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie.* (OESO: Doorlichting van het educatief overheidsbeleid). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap-Departement Onderwijs.

Vanderhoeven, J.L. (1992). Medezeggenschap: een duik in de lokale autonomie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 3,* 157-172.

Wielemans, W., & Vanderhoeven, J.L. (1990). Het Belgisch hoger onderwijs tussen beleid en markt. *Leuvense Perspectieven. Onze Alma Mater, 90*(2), 97-131.

 Ped. T. 18 (1993), nr. 1, p. 50-57

Ondernemend Onderwijs

P. BAGGEN

In haar artikel *Educational change in the UK in the 1980s* laat Ruth Jonathan zien dat het Britse onderwijsstelsel het afgelopen decennium ingrijpend hervormd is. De leidende gedachte achter deze hervormingen was dat onderwijsvoorzieningen aan de logica van de markt onderworpen moesten worden. Een dergelijke ingreep, zo dacht de Britse regering, maakt dat: (a) onderwijsvoorzieningen effectief over de bevolking verdeeld worden; (b) de kwaliteit van onderwijsvoorzieningen toeneemt, terwijl alle burgers gelijke mogelijkheden krijgen om daarvan te profiteren; (c) burgers onafhankelijk worden van het administratieve apparaat dat de onderwijsvoorzieningen over de bevolking verdeelt. Iedere Nederlander die Jonathans artikel leest, bekruipt waarschijnlijk een gevoel van herkenning. Ook hier ten lande hebben wij immers kennis gemaakt met een 'terugtredende overheid' die de markt meer ruimte wil bieden. In dit commentaar probeer ik na te gaan in hoeverre dat gevoel van herkenning terecht is. Daartoe richt ik me op een beperkt deel van het Nederlandse onderwijs, namelijk het wetenschappelijk onderwijs.[1] De opbouw van mijn commentaar ziet er als volgt uit. In de eerste paragraaf schets ik enkele hoofdlijnen van de ontwikkeling van het wetenschappelijk onderwijs sinds de Tweede Wereldoorlog. Daarbij ligt de nadruk op de toenemende vermaatschappelijking van de universiteit tussen 1945 en 1985. De tweede paragraaf behandelt de reacties op deze ontwikkeling zoals die zich in de jaren tachtig aftekenen. Daarbij komt met name de verstatelijking van de universiteit ter sprake. Tenslotte kom ik in de derde paragraaf terug op het artikel van Ruth Jonathan.

De afbraak van de Ivoren Toren

Direct na de bevrijding presenteert een groep hoogleraren een brochure met als titel *De vernieuwing van de universiteit*. Volgens dit geschrift hebben de gebeurtenissen in de oorlog aangetoond dat de universiteit zich niet langer bewust is van haar maatschappelijke verantwoordelijkheid. Zodoende dringen de schrijvers aan op een totale vernieuwing van het universitaire onderwijs. Zij worden op hun wenken bediend want in 1946 installeert minister Van der Leeuw de Staatscommissie tot Reorganisatie van het Hoger Onderwijs die drie jaar later rapporteert. De algehele teneur van dit rapport is dat de universiteit zich van de samenleving vervreemd heeft. Enerzijds wordt opnieuw gewezen op het tekort aan maatschappelijke verantwoordelijkheid dat de universiteiten tijdens de oorlog getoond hebben. Anderzijds wordt vastgesteld dat het wetenschappelijk onderwijs te zeer opleidt tot onderzoeker en slecht aansluit bij de maatschappelijke behoefte aan afgestudeerden. Om deze feilen te verhelpen, doet de staatscommissie een aantal aanbevelingen (Foppen, 1989). In de eerste plaats bepleit zij dat studenten doordrongen worden van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Daartoe zouden Studium Generale colleges in het curriculum opgenomen

moeten worden. Verder roept de staatscommissie op tot de invoering van een driejarige opleiding naast de bestaande studies. Met behulp van zo'n verkorte studie zouden studenten beter voorbereid moeten worden op de vervulling van een maatschappelijke functie. Tenslotte maakt de staatscommissie een aarzelend begin met de discussie rondom de verbetering van de studiefinanciering. De gedachte hierachter is dat de overheid een actieve bijdrage dient te leveren aan de opbouw van een meritocratisch onderwijsstelsel.

Terugblikkend lijken de voorstellen van de staatscommissie weinig spectaculair, maar in de jaren veertig en vijftig wordt daar anders over gedacht. Veel wetenschappers en politici ervaren de plannen als een utilitaire inbreuk op de humanistische traditie van de Alma Mater.[2] Deze bezorgdheid spitst zich op drie punten toe. Om te beginnen is men bang voor het verbreken van de eenheid van onderwijs en onderzoek in de driejarige opleidingen. Verder vreest men dat de eenheid van onderwijs en vorming verbroken wordt indien de opleiding een beroepsvoorbereidend karakter krijgt. Tenslotte is men somber gesteld over de eenheid der wetenschappen die zelfs niet met de Studium Generale colleges te redden lijkt. Deze twijfels maken dat de plannen van de staatscommissie weliswaar intensief worden besproken, maar dat concrete hervormingen nauwelijks van de grond komen (Bleich & Van Weezel, 1978).

Met het aanbreken van de jaren zestig lijkt hier verandering in te komen. Mede door de gestage groei van het aantal studenten dreigen de universiteiten dan uit hun voegen te barsten. Als reactie hierop ziet een groot aantal nota's het licht waarvan *De universiteit, doelstellingen, functies, structuren* van Posthumus uit 1968 het bekendst geworden is. Deze nota bepleit een radicalisering van de lijnen die reeds in 1949 werden uitgezet. Posthumus stelt namelijk voor de wetenschappelijke opleiding in twee fasen te scheiden. De eerste fase zou een vierjarige opleiding moeten zijn die voorbereidt op de vervulling van een maatschappelijke functie. Tijdens de tweede fase zou een klein aantal studenten zich kunnen specialiseren tot wetenschappelijk onderzoeker. De crux van dit voorstel is dat Posthumus de idee van de verkorte studieduur op alle eerste fase opleidingen projecteert. Hierdoor wordt de eerste fase in haar geheel goedkoper zodat de universiteit onderdak kan blijven bieden aan het stijgende aantal studenten.

In de wetenschappelijke en politieke wereld ontmoeten Posthumus' voorstellen relatief weinig weerstand. Deze kringen lijken nu wel doordrongen van het besef dat de Ivoren Toren niet meer te redden is. Met de studentenbeweging liggen de zaken anders. Ook deze groepering wil de oude universitaire structuren niet behouden, maar verzet zich desondanks tegen de hervormingsplannen die technocratisch bevonden worden. Dat verzet boezemt blijkbaar zoveel ontzag in dat de regering in 1970 besluit de universitaire bestuursstructuur te democratiseren. Ondertussen wordt naarstig verder gewerkt aan de herstructurering van de opleidingen. Zo verschijnt in 1976 de nota *Hoger onderwijs in de toekomst*, in 1978 gevolgd door de nota Hoger onderwijs voor velen. Beide geschriften streven opnieuw naar de verkorting van de cursusduur, de vergroting van het aantal studenten en de toespitsing van de studie-inhoud op maatschappelijke behoeften. In verband met die laatste wens wordt steeds meer gesproken over de interne differentiatie van de universitaire opleidingen en de toenemende integratie van het wetenschappelijk onderwijs en het hoger beroepsonderwijs.

In 1982 is het dan eindelijk zo ver. Na meer dan dertig jaar discussieren wordt de herstructurering van het wetenschappelijk onderwijs voltrokken door de invoering van de Twee Fasen Structuur. De universiteit die dan gestalte krijgt, lijkt in niets meer op een humanistische vormingsuniversiteit. Om te beginnen is de eenheid van onderwijs en onderzoek verbroken door de scheiding tussen de eerste en de tweede fase. Verder is de eenheid van wetenschap en vorming verdwenen doordat het universitaire onderwijs nu in hoofdzaak voorbereidt op de vervulling van een maatschappelijke functie. Bovendien is de eenheid der wetenschappen op sterven na dood door de vergaande specialisatie en differentiatie van studierichtingen. Tenslotte is het nu ook echt gedaan met het elitaire karakter van het wetenschappelijk onderwijs. De universiteiten zijn massale instellingen geworden die hoger onderwijs voor velen bieden.

Naar een Ondernemende Universiteit

In de vorige paragraaf heb ik in grove lijnen geschetst hoe de universiteit tussen 1945 en 1985 veranderd is in een sociale voorziening voor alle burgers. Dat is een niet geringe prestatie van de verzorgingsstaat waarover we ons niet laatdunkend hoeven uit te laten. Tegelijkertijd mogen we echter niet de ogen sluiten voor de problemen die hieruit voortvloeien. De vermaatschappelijking van het wetenschappelijk onderwijs kon alleen worden doorgevoerd ten koste van een vergaand staatsingrijpen in de universiteit. In de jaren tachtig wordt deze verstatelijking van de universiteit een heet politiek hangijzer. Dan wordt namelijk de crisis van de verzorgingsstaat uitgeroepen. In het verlengde hiervan doemt een vertoog op dat zich bedient van slogans als 'deregulering' en 'besturen op afstand'.

Ook binnen de universiteiten is deze politieke omslag merkbaar. Na met een groot aantal nota's en wetten geconfronteerd te zijn, doen steeds meer universiteiten hun beklag over het opdringerige beleid van de overheid. In 1985 reageert de overheid op deze klachten met de publikatie van de beleidsnota *Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit* (kortweg: HOAK). Deze nota werkt het streven naar deregulering uit voor het hoger onderwijs. Daarbij krijgt met name het bijzonder deel van het Academisch Statuut veel kritiek. Het bijzonder deel van het Academisch Statuut legt gedetailleerd vast aan welke eisen het programma van een studierichting moet voldoen. Hierdoor kan elke grotere wijziging van het programma pas plaatsvinden nadat het Academisch Statuut gewijzigd is. Volgens de HOAK is dit systeem weinig effectief aangezien het vernieuwingen van het onderwijs in de weg staat en voor ambtelijke rompslomp zorgt. Daarom oppert de HOAK de universiteiten en de studenten meer programmeervrijheid te gunnen. De universiteiten krijgen meer vrijheid door het bijzonder deel van het Academisch Statuut te schrappen zodat zij zelf kunnen bepalen welke inhoud het programma van een studierichting krijgt. De studenten krijgen meer vrijheid door het vrij doctoraalexamen toegankelijker te maken zodat zij naar eigen inzicht een individueel vakkenpakket kunnen samenstellen. De vrijheid van universiteiten en studenten is echter niet onbeperkt. Om de kwaliteit van de universitaire onderwijsprogramma's veilig te stellen, moeten deze onderworpen worden aan een collegiale toetsing door zogenaamde visitatie-commissies. De kwaliteit van het vrij doctoraalexamen wordt verzekerd doordat

de toekenning van het civiel effect afhankelijk wordt gemaakt van een toetsing achteraf door examencommissies.

In de wetenschappelijke en politieke wereld wordt de HOAK goed ontvangen. Dit blijkt onder meer uit twee boekjes die in 1987 verschijnen: *De bedreigde universiteit* en *Naar een ondernemende universiteit*. Beide geschriften zetten zich af tegen de grote overheidsbemoeienis met de universiteiten die contra-produktief zou werken. In het verlengde hiervan bezingen zij de universitaire autonomie die op de overheid herwonnen zou moeten worden. Daarbij wordt de HOAK geprezen als een stap in de goede richting, maar men wil meer. Delden et al. (1987) willen bijvoorbeeld dat de ontvoogding van de universiteiten zover gaat dat deze zich als vrije ondernemers op de markt van onderwijs en onderzoek kunnen begeven. Ten gevolge van de concurrentie die dan ontstaat, zo wordt geredeneerd, zullen de doelmatigheid en kwaliteit van onderwijs en onderzoek stijgen: "Internationale ervaringen suggereren dat een dergelijk systeem een hoog rendement, een korte studieduur en lage kosten per student bevordert, dat het slagvaardig opereert, en dat de toegankelijkheid van het universitaire onderwijs gehandhaafd kan blijven. Ook de toenemende differentiatie in de onderwijsvraag ... kan het best opgevangen worden door de toenemende differentiatie in aanbod die een geprofileerd systeem biedt" (p. 14).

Het *Hoger onderwijs en onderzoek plan 1988* (kortweg: HOOP '88) trekt deze lijnen verder door. Daarbij wordt in een korte passage zelfs de welvaartstheorie aangeroerd. Veel nieuws levert deze uitstap echter niet op want het HOOP '88 concludeert: "Collectieve financiering heeft het voordeel dat doelstellingen betreffende distributieve rechtvaardigheid verwezenlijkt kunnen worden, maar tegelijkertijd het nadeel dat veel beheersingsvraagstukken opdoemen die bij individuele afweging van kosten en baten via de markt niet zouden bestaan. ... Mede in dat licht kan men begrijpen, waarom individuele afweging, privatisering en herstel van marktfuncties recent weer opgeld doen" (p. 13). Vervolgens wijdt het HOOP 1988 honderden pagina's aan cijfers en tabellen die telkens weer tot de conclusie leiden dat de universiteit gebaat is bij een deregulering die de markt meer kans geeft. Dit streven wordt geformaliseerd in de nieuwe *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek* uit 1992 die de programmeervrijheid van universiteiten en studenten vergroot.

Meer markt, meer vrijheid?

De vorige paragraaf heeft laten zien dat een marktgerichte benadering de afgelopen jaren haar entree heeft gemaakt in het denken over de universiteit. In deze paragraaf wil ik proberen die benadering preciezer onder de loep nemen. Daarbij maak ik gebruik van Jonathans systematiek. Zoals aan het begin van dit commentaar vermeld is, berust het marktgerichte denken over de verzorgingsstaat volgens Jonathan op drie premissen. Naar het Nederlands wetenschappelijk onderwijs vertaald, luiden deze vooronderstellingen dat de Ondernemende Universiteit in staat is: (a) effectief tegemoet te komen aan de vraag naar wetenschappelijk onderwijs; (b) de kwaliteit van het onderwijs te laten stijgen en alle burgers gelijke mogelijkheden te bieden tot de universiteit toe te treden;

(c) de universiteiten en studenten onafhankelijk te maken van een bemoeizuchtige overheid.

Effectiviteit

De voorstanders van de Ondernemende Universiteit zijn inderdaad van mening dat deze effectiever kan werken dan een universiteit die aan de leiband van de overheid loopt. In dit verband spreken de hierboven aangehaalde citaten boekdelen. Vooralsnog kan deze stelling echter niet gestaafd worden. Weliswaar zijn de exploitatiekosten van het wetenschappelijk onderwijs gedaald en is het studierendement licht gestegen, maar deze effecten kunnen niet aan de Ondernemende Universiteit toegeschreven worden. De daling van de exploitatiekosten heeft zich namelijk al tussen 1980 en 1985 voltrokken, terwijl de stijging van het rendement veroorzaakt lijkt te zijn door de toename van het aantal vrouwelijke studenten (Ministerie O&W, 1990, p. 23 en p. 110). Afgezien daarvan blijft de begroting van het wetenschappelijk onderwijs met tekorten kampen.

Uiteraard zouden de voorstanders van de Ondernemende Universiteit hierop kunnen antwoorden dat hun project nog onvoldoende tijd heeft gehad om tot wasdom te komen. Een dergelijk weerwoord is juist, maar doet geen recht aan een tweede probleem dat hier speelt. De stelling dat de Ondernemende Universiteit effectiever werkt dan haar voorganger veronderstelt namelijk dat de doelstellingen gelijk blijven. Dat laatste is echter niet het geval. In de oude situatie waren de doelen die met het wetenschappelijk onderwijs bereikt moesten worden, vastgelegd in het bijzonder deel van het Academisch Statuut. Daarmee beschikten alle betrokkenen over een uniforme maatstaf waaraan de opleidingen geijkt konden worden. In de nieuwe situatie is het bijzonder deel van het Academisch Statuut echter afgeschaft. Dit betekent niet dat alle maatstaven verdwenen zijn, maar wel dat zij vlottender worden. De maatstaven zijn namelijk afhankelijk gemaakt van een complex overleg tussen overheid, universiteiten, visitatie-commissies en werkgevers. Vanuit dit perspectief is het moeilijk te beweren dat de Ondernemende Universiteit effectiever werkt dan haar voorganger, want de formulering van de doelen is ondertussen gewijzigd. Vooralsnog kan men alleen vaststellen dat de Ondernemende Universiteit minder democratisch is dan haar voorganger. Onder het mom van effectiviteit worden de discussie en besluitvorming over de maatstaven waaraan de opleidingen moeten voldoen namelijk uit de publieke openbaarheid gehaald en toevertrouwd aan een complex en nauwelijks te controleren overleg tussen belangengroepen.

Kwaliteit en toegankelijkheid

Ook de stelling dat de Ondernemende Universiteit kwaliteitsverhogend werkt kan in allerlei geschriften getraceerd worden. Delden et al. (1987) wijzen in dit verband op de heilzame werking van de concurrentie tussen universiteiten onderling: "De universiteit, hoe ook verder geprofileerd, zal beseffen dat haar maatschappelijk imago voor een belangrijk gedeelte bepaald wordt door afgestudeerden. Zij zal er dan ook op toezien dat de talenten van de individuele student maximaal tot ontplooiing komen, bijvoorbeeld door via vergaande differentiatie en keuzevrijheid binnen het studieprogramma ver-

schillende routes naar het doctoraalexamen te creeren. Van de student zal maximale inzet gevraagd worden, maar zij zullen mogen rekenen op voortreffelijk onderwijs in kleine groepen waarbij nadrukkelijk rekening wordt gehouden met het oordeel van de student over leerstof of prestatie en op goede begeleiding bij de keuze van de studieroute en bij het selecteren van en solliciteren naar een loopbaan" (p. 15/16).

Dit citaat laat in de eerste plaats zien dat de operationalisering van het begrip 'kwaliteit' problematisch is. De kwaliteit van het wetenschappelijk onderwijs wordt bepaald door een veelheid van individuele, maatschappelijke, didactische en pedagogische aspecten wier onderlinge relatie lang niet altijd duidelijk is. De vraag in hoeverre het humanistische vormingsideaal binnen de Ondernemende Universiteit nog enige betekenis heeft, wordt daarbij niet eens gesteld. Zodoende is de stelling dat de Ondernemende Universiteit de kwaliteit van het onderwijs bevordert op z'n minst voorbarig.

In de tweede plaats kent de kwaliteitsbelofte een keerzijde. De verhoging van de onderwijskwaliteit kan volgens de architecten van de Ondernemende Universiteit namelijk alleen plaatsvinden indien de studenten aan de toegangspoort geselecteerd worden. Daarbij wordt ons verzekerd dat de toegankelijkheid van de universiteit niet in het geding is want "kwalitatieve selectie-eisen blijken in de praktijk bevorderend te werken voor sociale gelijkheid" (p. 33). Waar de schrijvers deze wijsheid vandaan halen wordt niet duidelijk, maar zij is hoe dan ook in tegenspraak met recent onderzoek. Koppen (1990) stelt dat de milieu-specifieke selectiviteit van het hoger onderwijs niet te verminderen valt door een verandering van het onderwijsmodel alleen. Aanvullende maatregelen, zoals de specifieke stimulering en begeleiding van doelgroepen, zijn volgens hem onmisbaar om de externe democratisering van het hoger onderwijs vorm te geven. Hierover reppen de voorvechters van de Ondernemende Universiteit echter met geen woord. Voeg hierbij veranderingen die onlangs in de studiefinanciering zijn doorgevoerd (introductie van rentedragende leningen, beperking van het recht op studiebeurs) en het is duidelijk dat de toekomst van studenten afkomstig uit minder geprivilegieerde milieu's er niet best uitziet.

Autonomie

Tenslotte is ook de stelling dat de Ondernemende Universiteit de direct betrokkenen onafhankelijk zal maken van een bemoeizuchtige overheid in de verschillende geschriften terug te vinden. Zo noemt Van der Zwan het onderwijsbeleid dat uit de periode voor 1985 stamt dirigistisch. Hij vervolgt: "Staatsdirigisme is in strijd met onze principes van vrijheid en autonomie; staatsdirigisme is bovendien niet werkbaar" (Breman & Schuyt, 1987, p. 45). Tegen deze achtergrond is het niet moeilijk te beloven dat de Ondernemende Universiteit haar bewoners hun oorspronkelijke vrijheid zal teruggeven. In mijn ogen is die belofte echter onterecht. De Ondernemende Universiteit wordt namelijk niet in het leven geroepen door slechts de omgeving te veranderen waarin de betrokken actoren zich bevinden. De Ondernemende Universiteit behelst, net als ieder ander maatschappelijk project, tevens een verandering van die actoren zelf. Deze moeten zo 'heropgevoed' worden dat zij in staat en bereid zijn adequaat te reageren op de prikkels die vanuit de veranderde omgeving op hen afkomen. De betrokken actoren

moeten eerst aangepast worden aan het functioneren van de markt voordat zij zich kunnen bedienen van de vrijheid die hun in het vooruitzicht is gesteld. (Donzelot, 1984).

Het project van de Ondernemende Universiteit behels, met andere woorden, een verandering van ons begrip van vrijheid en autonomie. De invoering van de OV-jaarkaart voor studenten kan dit punt illustreren. Een van de argumenten voor invoering van de OV-jaarkaart was dat studenten zich daarmee vrij zouden kunnen bewegen tussen de verschillende universiteiten. Niet lang daarna zagen allerlei plannen het licht om de inbreng van studenten in universitaire bestuursorganen terug te dringen. Die inbreng werd overbodig geacht aangezien studenten dankzij de OV-jaarkaart voortaan zouden kunnen 'stemmen met hun voeten.' De vrijheid die studenten geboden wordt, is dus de vrijheid van een geisoleerde onderwijsconsument die individuele keuzes maakt uit het aanbod op de universitaire markt. Over de wenselijkheid van die keuzes wordt echter geen publieke discussie meer gevoerd.

Als we deze overwegingen samenvatten, blijkt dat de Ondernemende Universiteit ertoe neigt de vermaatschappelijking van het wetenschappelijk onderwijs ongedaan te maken. Met Jonathan ben ik van mening dat zulke processen niet onschuldig zijn. In een maatschappij als de onze werkt de privatisering van maatstaven, mogelijkheden en keuzes namelijk altijd in het voordeel van de sterkeren en in het nadeel van de zwakkeren. Minstens even nadelig zijn de gevolgen voor onze politieke cultuur. De privatisering van maatstaven, mogelijkheden en keuzes vormt namelijk een directe ontkenning van alle instituties en gebruiken die van onze maatschappij in de loop der tijd een sociale samenleving gemaakt hebben.

Tegen deze achtergrond moge duidelijk zijn dat Jonathans analyse van en oordeel over het Britse onderwijs mijns inziens ook op het universitaire onderwijs in Nederland van toepassing is. In die zin acht ik het gevoel van herkenning dat haar artikel oproept dus op z'n plaats. Toch wil ik hier twee opmerkingen maken die dat gevoel van herkenning wat temperen. In de eerste plaats ben ik van mening dat we het project van de Ondernemende Universiteit niet moeten overschatten. Ik betwijfel dat het marktgerichte denken in het onderwijs hier even veel effect zal sorteren als in het Verenigd Koninkrijk. De Nederlandse verzorgingsstaat blijkt namelijk vrij taai te zijn. Zo stuit het pleidooi voor een selectie van studenten aan de toegangspoort van de Ondernemende Universiteit op veel weerstand (niet in de laatste plaats afkomstig van het ministerie van O&W). In de tweede plaats meen ik dat we het project van de Ondernemende Universiteit ook niet moeten onderschatten. Zoals eerder aangegeven wortelt dit project in een kritiek op de verstatelijking van de universiteit. In de Ondernemende Universiteit heeft die kritiek een rechts-conservatieve vertaling gekregen waarbij een marktgerichte benadering als oplossing naar voren wordt geschoven. Dat neemt niet weg dat er ook andere geluiden hoorbaar zijn. Zo heeft de collegevoorzitter van de Universiteit van Amsterdam onlangs benadrukt dat het verschijnsel van de terugtredende overheid een aanzet kan leveren tot een reflectie op de taken en doelen van de universiteit (Gevers, 1992). Een dergelijke reflectie hoeft zich niet tegen de vermaatschappelijking van de universiteit te keren, maar zou deze juist tot haar uitgangspunt kunnen maken. De discussie die dan opdoemt, draait om de vraag wat de pedagogische gevolgen zijn van het feit dat de institutionele en epistemologische muren tussen universiteit en samenleving

doorbroken zijn (Barnett, 1990). Wellicht kan deze discussie in de toekomst meer aandacht krijgen.

Correspondentieadres: P. Baggen, K.U.Nijmegen, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

Noten

1. Jonathan behandelt primair het lager en middelbaar onderwijs. In onze samenleving geldt het volgen van lager en middelbaar onderwijs als een noodzakelijke voorwaarde voor maatschappelijk slagen (constituents of freedom). Het volgen van wetenschappelijk onderwijs geldt echter als een niet-noodzakelijke, maar voldoende voorwaarde voor maatschappelijke slagen (results of freedom). Hieruit lijkt te volgen dat een inperking van dit commentaar tot het wetenschappelijk onderwijs haar doel mist. Daar waar Jonathan 'constituents of freedom' aan de orde stelt, zou dit commentaar immers alleen 'results of freedom' bespreken. Toch meen ik dat een bespreking van het wetenschappelijk onderwijs hier op haar plaats is. De belangrijkste reden hiervoor is dat het volgen van wetenschappelijk onderwijs steeds meer een noodzakelijke voorwaarde voor maatschappelijk slagen geworden is. De laatste decennia is de universiteit veranderd van een elitair vormingsinstituut in een instelling die hoger onderwijs voor velen biedt. De universiteit is, met andere woorden, een integraal onderdeel van de verzorgingsstaat geworden.

2. Wachelder (1992) heeft laten zien dat de oude vormingsuniversiteit in feite al aan het eind van de negentiende eeuw verloren was. Desondanks heeft de Ivoren Toren zich nog lang in de beeldvorming staande gehouden. Zodoende hebben grote groepen het humanistische vormingsideaal nog lang na de Tweede Wereldoorlog als maatstaf voor het wetenschappelijk onderwijs gehanteerd.

Literatuur

Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Bleich, A., & Weezel, M. van (1978). *Ga dan zelf naar Siberië: linkse intellektuelen en de koude oorlog*. Amsterdam: Sua.

Breman, J., & Schuyt, C. (Eds.). (1987). *De bedreigde universiteit: oordelen en voorstellen*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Brouwer, J.H. et al. (1945). *De vernieuwing van de universiteit*. Groningen: J.B. Wolters.

Delden, A.Th. van, et al. (1987). *Naar een ondernemende universiteit*. Utrecht: Veen.

Donzelot, J. (1984). *L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Fayard.

Foppen, J. (1989). *Gistend beleid: veertig jaar universitaire onderwijspolitiek*. 's-Gravenhage: Vuga.

Gevers, J.K.M. (1992). *De hete adem van de academie: rede bij de opening van het academisch jaar 1992-1993*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Koppen, J.K. (1990). Het wetenschappelijk onderwijs: egalitair of utilitair. De externe democratisering en verschuivende legitimaties in het beleid. *Mens en Maatschappij, 65*, 115-140.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1976). *Hoger onderwijs in de toekomst: een mogelijke ontwikkeling op lange termijn en aanzetten in de komende jaren*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1978). *Hoger onderwijs voor velen*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1985). *Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988). *Hoger onderwijs en onderzoek plan 1988*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1990). *Ontwerp hoger onderwijs en onderzoek plan 1988*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Posthumus, K. (1968). *De universiteit, doelstellingen, functies, structuren*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Wachelder, J.C.M. (1992). *Universiteit tussen vorming en opleiding: de modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*. Hilversum: Verloren.

Ped. T. 18 (1993), nr. 1, p. 58-62

Onderzoek kort

Reynders, K., *Kinderrevalidatie in pedagogisch perspectief.* (dissertatie 1992). Groningen: Kinderstudies, f 29,00

Probleemstelling

De laatste jaren zijn in de kinderrevalidatie meerdere studies gedaan over de wijze van begeleiding van kinderen met motorische beperkingen. in deze studies wordt het belang van de opvoeding van de kinderen met motorische beperkingen in de kinderrevalidatie benadrukt. Opvallend echter is dat er ternauwernood middelen geboden worden om het pedagogisch handelen systematisch te onderzoeken en met de behandelaars te bespreken. In het onderzoek waarvan hier melding wordt gemaakt is getracht iets aan dit manco te doen., door de ontwikkeling van een instrument waarmee het pedagogisch handelen in de kinderrevalidatie kan worden geëvalueerd. Het onderzoek spitst zich toe op de kinderfysiotherapie in de kinderrevalidatie. Deze bewegingsberoepsgroep is gebruikt om het pleidooi voor pedagogisch handelen in de kinderrevalidatie te demonstreren.

Theoretisch kader

Er wordt uitgegaan van de pedagogische handelingstheorie om het opvoedingsperspectief voor de kinderrevalidatie te beschrijven. Deze theorie steunt op de handelingstheoretische uitgangspunten van Habermas.

De handelingstheorie leidt tot de selectie van vijf pedagogische begrippen die voor de opvoeding van kinderen in het revalidatiecentrum van toepassing zijn. Deze begrippen zijn: 1. verantwoordelijkheid leren dragen, 2. zelfstandig worden, 3. regels leren hanteren, 4. leren handelen binnen grenzen en 5. accepteren. Deze vijf begrippen samen worden in deze studie het handelingsschema genoemd.

Onderzoeksopzet

De centrale onderzoeksvraag betrof de mogelijkheid een instrument te ontwikkelen waarmee het handelen van de kinderfysiotherapeuten in de kinderrevalidatie kan worden beschreven en geëvalueerd vanuit pedagogisch perspectief. Bij de ontwikkeling van het instrument zijn drie gescheiden stappen gemaakt. 1. Er is een *observatieschema* ontwikkeld door nauwkeurige observatie in de praktijk van de kinderfysiotherapie. Het observatieschema bestaat uit 23 handelingen waarmee een goede beschrijving van de kinderfysiotherapie kan worden gemaakt. 2. ER is een *handelingsschema* ontworpen

aan de hand van de pedagogische handelingstheorie en de kinderrevalidatieliteratuur. "; De derde en belangrijkste stap in het onderzoek is de verbinding tussen observatieschema en handelingsschema. Met deze verbinding wordt aan de 23 handelingen een theoretische lading gegeven vanuit de pedagogische handelingstheorie.

De verbinding is gelegd door aan 15 deskundigen uit de kinderrevalidatie te vragen een pedagogische waarde (variërend van 0 tot 10) toe te kennen aan de 23 handelingen met behulp van het handelingsschema. Vervolgens zijn met behulp van principale component analyse de vijf begrippen geclusterd tot twee factoren. De drie begrippen verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en accepteren vormen samen één factor, evenals het hanteren van regels en handelen binnen grenzen. Zo ontstond de *taxonomie* met 23 handelingen die door twee pedagogische factoren wordt gesteund. Met de taxonomie kan de kinderfysiotherapie in de kinderrevalidatie worden beschreven en geëvalueerd vanuit pedagogisch perspectief.

Voorbeeld

Het ontwikkelde instrument is gebruikt om 32 op videoband vastgelegde fysiotherapiebehandelingen van kinderen met motorische beperkingen te beschrijven en te evalueren. Voor de beschrijving van de banden is gebruik gemaakt van de frequentie en duur van voorkomen van de handelingen uit de taxonomie. Deze zijn samengevoegd tot één maat, de tijdsinvestering. Deze tijdsinvestering is afgezet tegen de waardeschatting van de deskundigen. Daardoor is een rangorde van handelingen ontstaan. Handelingen met een hoog pedagogisch perspectief komen hoog in de rangorde te staan en omgekeerd. Uit de vergelijking van de rangorde van alle 32 behandelingen met de rangorde van de deskundigen blijkt dat het pedagogisch perspectief in de behandelingen in beperkte mate tot uitdrukking komt. Ook uit de analyse van twee afzonderlijke banden komt hetzelfde beeld naar voren. De conclusie is dat de therapeuten een andere doelstelling voor ogen hebben dan de pedagogen. Het gevolg daarvan is dat er nauwelijks een relatie bestaat tussen het fysiotherapeutisch handelen en de hoofdtaak van de kinderrevalidatie, nl. het begeleiden van een ontplooiings- en opvoedingsproces, zoals door de Vereniging Revalidatiecentra in Nederland (VRIN) is omschreven.

Belangrijkste conclusies

1. De onderzoeksprocedure heeft geleid tot een betrouwbaar instrument waarmee het pedagogisch perspectief in de kinderfysiotherapie kan worden geëvalueerd.
2. Er is een pedagogische handelingstheorie voor de kinderrevalidatie ontwikkeld die in het instrument zijn operationalisatie heeft gevonden.
3. Uit de evaluatie van de 32 geanalyseerde behandelingen blijkt dat de therapeuten slechts in zeer beperkte mate bijdragen aan de pedagogische bedoeling van het kinderrevalidatie-handelen.
4. De opleiding tot fysiotherapeut is in belangrijke mate debet aan dit beperkt pedagogisch handelen. In het studiepakket van de opleidingen zit slechts een uiterst klein deel aan

pedagogische vakken. Fysiotherapeuten met een basisopleiding zijn dan ook niet geëquipeerd om kinderen te behandelen.
5. Op grond van verkregen inzichten uit bovenvermeld onderzoek is vervolgonderzoek noodzakelijk. Dit onderzoek zal zich moeten richten op de wijze waarop revalidatiemedewerkers het handelen zo kunnen bijstellen dat het pedagogisch perspectief beter tot zijn recht komt. Dat handelen moet leiden tot het beter leren handelen van de kinderen in het revalidatieproces.

Berg, M.J.M. van den, *Eenheid en verscheidenheid; vormgeving van basiseducatie voor volwassenen*. ABC, De Lier, 1992, ISBN 90-5478-006-1 (handelseditie). Verdediging dissertatie 21 januari 1993 aan de Erasmus Universiteit Rotterdam

Genoemd onderzoek heeft plaatsgevonden in de beginjaren van de basiseducatie, nadat in 1987 in Nederland nieuwe regelgeving op dit terrein in werking is getreden. Belangrijke uitgangspunten in de regelgeving zijn, dat het aanbod samenhangend, flexibel en kwalitatief goed is. Zo zou de leerstof moeten worden afgestemd op de cursisten en dient het aanbod waar nodig dicht bij de doelgroep te worden uitgevoerd.

Op basis van inzichten uit de contingentiebenadering, onderzoek naar onderwijsinnovaties en onderzoek naar onderwijseffectiviteit is als vraagstelling geformuleerd: Welke verschillen zijn er in educatief aanbod in de basiseducatie en hoe kunnen deze verschillen verklaard worden uit, of hoe hangen deze verschillen samen met, verschillen in omgevingskenmerken en organisatiekenmerken? Gekozen is voor een tweevoudige strategie met dieptestudies en een survey. In 1989 en 1990 zijn 17 instellingen voor basiseducatie elk een week bezocht voor interviews, documentenanalyses en observaties. Eind 1991 is een landelijke schriftelijke enquête gehouden.

Met betrekking tot de omgeving worden de sociaal-geografische omgeving en de beleidsomgeving onderscheiden. Het blijkt dat werkgebieden te typeren zijn naar stad en platteland, het aandeel allochtonen, het opleidingsniveau van de bevolking en het aantal gemeenten. Wat betreft de beleidsomgeving verschilt de betrokkenheid van het (inter)lokale beleid, zijn de ondersteuningsinstellingen in de helft van de gevallen nog in opbouw en is met de inspectie vaak nog weinig contact geweest.

Wat betreft de organisatie worden de structuur, de cultuur en de grensorganisatie onderscheiden. Bij een meer segmentale structuur zijn het leidinggevende niveau en het uitvoerende niveau vrij sterk van elkaar gescheiden. Aan de andere kant staat de meer collegiale/organische structuur, waarbij er diverse verbindingen zijn tussen het leidinggevende en het uitvoerende niveau, bijvoorbeeld doordat de directeur en het team samen één werkkamer delen. Apart van de structuur als geheel, is tevens een onderscheid te maken naar het bestaan van subteams en coördinatoren. De formalisatie of stabiliteit van de structuur is een apart kenmerk, waarbij een tweedeling is gemaakt naar een (nog) weinig vastgelegde structuur enerzijds en een meer vastgelegde structuur anderzijds.

Ook bij de analyses van cultuurkenmerken blijkt dat een typologie gemaakt kan worden. De meervoudig integratieve cultuur is homogeen, sterk onderwijsinhoudelijk gericht en vernieuwingsgericht. Men hecht veel belang aan consensus en aan onderling overleg over het uitvoerende werk, de organisatie en de toekomst van de instelling. In een liberale cultuur zijn directie- en teamleden autonoom, hetzij omdat men een goede taakverdeling belangrijk vindt (positief autonoom), hetzij omdat de betrokkenen niet met elkaar weten samen te werken en zich daarom terugtrekken op het eigen domein (negatieve autonomie). Naast deze typen kan de ontevreden cultuur worden onderscheiden, die gekenmerkt wordt door verschillende verwachtingen ten aanzien van overleg over het werk. Dit type lijkt vooral voor te komen bij de ontwikkeling van nieuwe organisaties. Verder is een onderscheid te maken naar de mate van cursistgerichtheid en de mate van zakelijk/innovatieve gerichtheid.

Het meest duidelijke kenmerk van de grensorganisatie is de aanwezigheid van een tweede werksoort naast de basiseducatie binnen dezelfde instelling. Vooral de aan- of afwezigheid van sociaal-cultureel werk blijkt van belang te zijn.
Ten aanzien van het educatief aanbod zijn indicatoren onder meer: het vóórkomen van verschillende onderdelen van het aanbod in één cursus (samenhang), de diversiteit in tijd, naar plaats en naar inhoud (flexibiliteit) en de bestede lestijd en de relatie tussen educatief werker en de groep (kwaliteit).

Wat betreft het belang van de omgeving van instellingen, blijken directe relaties tussen beleidsomgeving en aanbod beperkt te zijn. De (inter)lokale overheid heeft vooral een voorwaardenscheppende functie, met name door haar invloed op de grootte van de instelling en door inzet van aanvullende financiële middelen. De sociaal-geografische situatie is wel direct van belang voor het aanbod. In meer compacte, stedelijke gebieden wordt relatief meer decentraal gewerkt dan in meer uitgestrekte, landelijke gebieden. Gezien het beperktere voorzieningenniveau in landelijke gebieden zullen daar minder lokaties zijn die geschikt zijn voor cursussen. Voor allochtonen en laag opgeleiden die in steden wonen is de bereikbaarheid van het aanbod daarmee beter dan voor anderen. Overigens zijn in stedelijke gebieden doorgaans grotere instellingen gevestigd. Behalve dat die grootte de realisatie van een flexibel aanbod vergemakkelijken kan, vraagt de aard van het werkgebied waar grotere instellingen meestal zijn gevestigd ook om flexibiliteit. Bovendien zijn er meer lokaties beschikbaar en zijn er meer potentiële cursisten binnen een stedelijk gebied.

Tevens blijkt dat bij meer structurele en culturele segmentatie de flexibiliteit op enkele punten groter is. Zoals is verondersteld, sluit een differentiërende organisatiewijze meer aan bij diversiteit in het aanbod. Met betrekking tot de organisatie van instellingen kan echter niet zonder meer gesproken worden van één ideale manier van organiseren. Zowel in gesegmenteerde als in integratief gestructureerde instellingen komt een positieve waardering voor de manier van werken voor. In beide typen zijn autonoom ingestelde en collegiaal gerichte personen. Een integratieve structuur, een integratieve cultuur, cursistgerichtheid en de aanwezigheid van subteams gaan vaak samen. De relatie tussen deze laatste twee ondersteunt de gedachte dat enigermate zelfstandig functionerende eenheden binnen één instelling intern geïntegreerd en cursistgericht kunnen zijn. Naar het inzicht van de auteur zou daarom organisatie-ontwikkeling bij schaalvergroting

gericht moeten zijn op het behoud van autonome eenheden en de creatie van substructuren.

Wat betreft de grensorganisatie blijkt, dat in instellingen die combinaties zijn van basiseducatie en sociaal-cultureel werk, er meer inhoudelijke samenhang binnen de cursussen is dan in andere instellingen. Het gaat hierbij tevens om instellingen met een vrij kleine afdeling basiseducatie.

Geconstateerde verschillen in samenhang, flexibiliteit en kwaliteit van het educatief aanbod blijken voor een beperkt deel te kunnen worden toegeschreven aan kenmerken van de omgeving en de organisatie. De grensorganisatie is van belang voor inhoudelijke samenhang; sociaal-geografische factoren en organisatiestructuur en -cultuur zijn van belang voor tijd- en plaatsflexibiliteit en lesintensiteit. Toch gaat met name een aantal kenmerken van leskwaliteit niet of nauwelijks samen met omgevings- en organisatiekenmerken. Het gaat hierbij onder meer om de besteding van de lestijd, verzuim, de relatie tussen educatief werker en groep, en de aansluiting van de stof bij de cursisten. Dit wijst op een vrij geïsoleerde positie van de cursuspraktijk binnen instellingen.

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Berckelaer-Onnes, I.A. van en H. van Engeland
Kinderen en autisme. Onderkenning, behandeling en begeleiding. Tweede, herziene druk.
Boom, Meppel/Amsterdam, 1986, 1992²,115 blz., ISBN 90-5352-052 x, f 27,50

Roelofs, Erik Christiaan
Teamgerichte nascholing en coaching. Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen. Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen.
Proefschrift, K.U.Nijmegen.
Universiteitsdrukkerij, Nijmegen, 1992, XII + 285 blz., ISBN 90-9005622-x

Steutel, J.W.
Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie.
Boom, Meppel/Amsterdam, 1992, 157 blz., ISBN90-5352-060-0, f28,50

Oomkes, Frank R.
Training als beroep. Sociale en interculturele vaardigheid. D eel 1: Trainingstheorie.
Boom, Meppel/Amsterdam, 1992, 284 blz., ISBN 90-5352-006-6, f 58,50

Rispens, J. en B.F. van der Meulen (redactie)
Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties.
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1992, 248 blz., ISBN 90-265-1320-8, f 49,50

Eldering, Lotty en Paul Vedder
Opstap. Een opstap naar meer schoolsucces?
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1992, 213 blz., ISBN 90-265-1291-0, f 39,50

Bjφrvold, Jon-Roar
De muzische mens. Het kind en het lied - spelen en leren in alle levensfasen.
Ad Donker, Rotterdam, 1992, 368 blz., ISBN 90-6100-375 X, f 65,00

Schoorl, P.M.
Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven.
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1993, 184 blz., ISBN 90-265-1265-1, f 45,00

Oers, Bert van en Frea Janssen-Vos (red.)
Visies op onderwijs aan jonge kinderen.
Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1992, 128 blz., ISBN 90-232-2730-1, f 27,50

Evers, A., J.C. van Vliet-Mulder en J. Ter Laak
Documentatie van tests en testresearch in Nederland (Nederlands Instituut van Psychologen).
Van Gorcum, Assen, 1992, VIII + 850 blz., ISBN 90-232-2732-8, f 125,00

Linden, W.J. van der, M.J.C. Mommers, J.J. Peters en W. Tomic (red.)
Onderwijskunde in de klas.
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1993, 186 blz., ISBN 90-265-1172-2, f 38,00

Mönks, Franz en Willy Peters (eds.)
Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children.
Van Gorcum, Assen, 1993, X + 298 blz., ISBN 90-232-2656-9, f 55,00

Meeus, W. en H. 't Hart (red.)
Jongeren in Nederland. Een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationele overdracht.
Academische Uitgeverij Amersfoort/Acco, Amersfoort/Leuven, 1993, 173 blz., ISBN 90-5256-079-X, f 37,50

Rijswijk, C.M. van, E. Kool en J.T.E. van Beukering
Weer samen naar de Amsterdamse basisschool.
Gemeentelijk Pedologisch Instituut, Amsterdam, 1993, 128 blz., ISBN 90-70673-28-2, f 25,OO

Uit de boekenwereld

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

---

hoort bij 1992/5 themanummer
Dekker, J.J.H.
Het gezinsportret. Over geschiedenis van opvoeding, cultuuroverdracht en identiteit (inaugurele rede).
Ambo, Baarn, 1992, 43 blz., ISBN 90 263 1230 X

De Universiteit van Groningen heeft als hoogleraar in de grondslagen van de pedagogiek, in het bijzonder de algemene, de wijsgerige en de historische pedagogiek een historicus benoemd. Dat moge in zijn algemeenheid verrassend heten, in het kader van dit themanummer over wetenschapsgeschiedenis is het zonder meer een vreugdevolle gebeurtenis. Dekker is geen onbekende in pedagogenland. Voor zijn vertrek naar de Universiteit van Limburg in 1986 was hij een klein decennium aan de Universiteit van Utrecht als historisch pedagoog werkzaam. Maar ook in de tussenliggende jaren heeft hij het vak niet losgelaten. Het is in Nederland niet voor het eerst dat een algemene stoel door een historicus wordt bezet. Zo werd bij voorbeeld de Groningse leeropdracht in de jaren zeventig door N.F.Noordam vervuld, die er een "ideengeschichtliche" inhoud aan gaf, terwijl de Nijmeegse stoel van midden jaren zeventig tot het begin van de jaren tachtig door H.C. de Wolf werd bezet, die - in Dekkers termen - juist volgens het nieuwe paradigma probeerde te werken. Over aard en invulling van de leeropdracht lijkt gezien de ondertitel van Dekkers oratie ("geschiedenis van ..." in plaats van "historische pedagogische analyse ...") geen misverstand te kunnen bestaan.

Dekker heeft meer dan eens een pleidooi gehouden voor zelfstandige leerstoelen historische pedagogiek. Daarbij maakte hij inderdaad een nogal strikt onderscheid tussen de bemoeienissen die men traditioneel binnen de pedagogiek met de geschiedenis had en het zogenoemde nieuwe paradigma dat methodisch vanuit de geschiedwetenschap was geïnspireerd en dan ook vooral door historici werd beoefend. De "pragmatische vorm van taakverdeling", die hij zich tussen de beide vormen voorstelde, had veel weg van "schoenmaker hou je bij je leest". De theoretische en de historische pedagogiek definieerde hij als nevenschikkend, waarbij hij het conceptuele en theoretische karakter van de eerste en het wetenschappelijke en historische karakter van de tweede benadrukte.

Het ligt voor de hand dat Dekker de hierboven aangegeven lijnen in zijn oratie doortrekt. In die zin doet zijn verhaal dan ook vertrouwd aan. Zijn opvattingen -en dat is een aantrekkelijke eigenschap van oraties - vinden we er pregnanter in verwoord dan ooit. "Het is zinloos de geschiedenis op te delen in perioden met en perioden zonder opvoeding. De geschiedenis kan uiteraard wel worden opgedeeld in perioden met en perioden zonder pedagogische wetenschap", luidt het samenvattend (p.29). Op het eerste gezicht zijn we geneigd met Dekker mee te denken. Natuurlijk ,"opvoeding"

heeft altijd bestaan, al zolang er kinderen en ouders zijn, en "opvoedingswetenschap" bestaat pas officieel zolang er aan universiteiten een vak wordt gedoceerd dat die naam draagt. Bij nader inzien is dat toch minder klaarblijkelijk. In beide gevallen is de zinvolheid van het onderscheid in perioden, met en zonder, natuurlijk direct afhankelijk van de wijze waarop wijzelf de betreffende begrippen definiëren. Het begrip opvoedingswetenschap lijkt gemakkelijker op een aanvaardbare manier te operationaliseren dan het begrip opvoeding. Het is de vraag of dat in dit geval ook maar iets met een grondige analyse van de aard van het verschijnsel te maken heeft, zoals Dekker suggereert.

Dekker pleitte er eerder voor zich bij de definiëring van de begrippen op de theoretische pedagogiek te richten. Hij kiest voor een *descriptieve* definitie van opvoeding, wat in het geval van het type onderzoek dat hij voorstaat goed verdedigbaar is. Door opvoeden te omschrijven als het handelen, van individuele personen of van opvoedkundige instituties, dat gericht is op het inleiden van kinderen en jeugdigen in de affectieve, cognitieve, emotionele, morele, godsdienstige en sociale gewoonten van een gegeven cultuur, zegt hij aan te sluiten bij de definitie van Spiecker. (Onduidelijk is in dit verband waarom Dekker van het Imelmaniaanse "inleiden" in plaats van Spieckers "initiëren" spreekt). Met zijn definitie denkt Dekker een voldoende ruime, voor meerdere historische perioden geschikte, omschrijving te hebben gegeven, die ook voldoende heuristische kracht heeft. Dat laatste is de vraag. Het is opvallend dat in de rest van zijn verhaal nergens op de zorgvuldige definities van begrippen teruggekomen wordt. We blijken tijdens zijn historische excursie aardig met de common-sense betekenissen toe te kunnen. Ook stellen we vast dat het probleem van de *prescriptiviteit* van opvoedingsdefinities door Dekker niet wordt aangeroerd. Daarmee wordt een typisch pedagogisch grondslagenprobleem genegeerd.

Ook de andere centrale begrippen in Dekkers verhaal, cultuur, cultuuroverdracht en identiteit, zijn nogal sociologisch geformuleerd. Zijn begripsbehandeling is erop gericht om vooral toch maar niets uit te sluiten. In het geval van een pedagogische begripsbehandeling van identiteit bij voorbeeld komt volgens hem de nadruk te veel op de individuele persoon te liggen en zou de historische pedagogiek zelfs anachronistisch worden. "Identiteit" is in zijn ogen een begrip dat zich beweegt van individueel tot collectief. Het is overigens de vraag of de te onderscheiden elementen van het begrip identiteit zinvol op zo'n continuüm kunnen worden ondergebracht. Dekker suggereert dat het middengebied van het continuüm voor de opvoeding wel eens het interessantste zou kunnen zijn: identiteit en identiteitsbesef, verbonden met gezin en familie. Ik vermoed dat Dekker hier de vraag naar het relatieve belang van de onderscheiden elementen van de definitie van identiteit verwart met de vraag naar het relatieve belang van de plaats waar de identiteitsvorming zich afspeelt.

Dekker constateert dat het begrip identiteit in de pedagogiek pas laat in gebruik genomen is. Hij merkt terecht op dat dat iets van doen heeft met de centrale rol die begrippen als "persoon" en "persoon-in-wording" in de pedagogische theorievorming speelden en nog spelen. (Langeveld heeft in tegenstelling tot wat Dekker op grond van het raadplegen van de index van de *Beknopte theoretische pedagogiek* beweert wel ruime aandacht aan "identiteit" besteed, maar dat zou men met Langevelds psychologische interesse in verband kunnen brengen en dat doet dus aan het pedagogisch problematische

karakter van het begrip niets af). Heel merkwaardig is dat Dekker hier zo weinig aandacht besteedt aan het werk van Mollenhauer. Een grondige behandeling van het werk van Mollenhauer zou hier naar mijn idee op zijn plaats geweest zijn. Zijn boek *Vergessene Zusammenhange* uit 1983, met expliciete aandacht voor identiteit, doet het in de vertaling heel goed aan Nederlandse pedagogiek-opleidingen en Dekker zou, vooral omdat hij daarover andere standpunten lijkt in te nemen, zijn opvattingen op die wijze heel scherp naar voren hebben kunnen brengen. Maar ook als het gaat om de koppeling tussen de vraag naar het ontstaan van de pedagogiek en het ontstaan van de opvoeding, die Dekker zoals we zagen wenst te bestrijden, is Mollenhauer een belangwekkend auteur. In het laatste artikel van zijn bundel *Umwege* uit 1986 heeft Mollenhauer de koppeling van opvoeding aan moderniteit, die Dekker zegt onjuist te achten, aan de orde gesteld en onderzocht. In 1989 heeft het *Pedagogisch tijdschrift* een heel nummer aan het thema gewijd onder de titel "Persoonlijke verantwoordelijkheid als pedagogische basiswaarde". Het is Dekker blijkbaar allemaal ontgaan.

Ook het concrete historische verhaal dat Dekker naast de introductie van de basisbegrippen van het Groningse onderzoekprogramma "Opvoeding tussen cultuuroverdracht en cultuurtransformatie" vertelt, komt voor een confrontatie met het werk van Mollenhauer in aanmerking. Zijn pogingen tot hermeneuse van "het gezinsportret" lijken zo uit het werk van Mollenhauer te zijn getrokken. Op de interpretatie van het gezinsportret dat door Rembrandt geschilderd werd lijkt me veel af te dingen, maar dat heeft niet zoveel zin zonder een afbeelding bij de hand. (Dekkers toehoorders kregen overigens ook geen plaatjes te zien en in de gedrukte versie van de rede vind ik ze ook niet terug. Ik herinner me Dekkers voorganger Imelman bij diens strikt theoretische oratie in 1980 te hebben horen klagen over het feit dat er op die preekstoel in die Groningse aula geen schoolbord aanwezig was. Dekker analyseert schilderijen zonder ze te laten zien). Dekker doet een poging tot echte hermeneutiek in die zin dat hij probeert "(...) gevoelig te zijn voor de mentaliteit van die vervlogen tijd en deze mentaliteit niet onmiddellijk met onze mentaliteit te beïnvloeden" (p.11). De *mentaliteit* die uit de 17de eeuwse gezinsportretten blijkt is ons niet vreemd, zegt Dekker. "Er zijn veel overeenkomsten tussen de *resultaten* van de nogal statische gezinsportretfotografie van enige tientallen jaren geleden - toen kinderen en ouders niet vaak "in actie" werden vereeuwigd - en deze "portretten van echt en trouw" uit de 17de eeuw" (p.7, cursiveringen van ons; B.L.).

Dekker brengt op een wel erg verrassende manier tegenstrijdige interpretaties in een verband samen, maar we kunnen hier wellicht toch beter aandacht besteden aan de historische lijn die hij probeert op grond daarvan te trekken. Dekker promoveerde in 1985 op een proefschrift over het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa van 1814-1914. Het verzuilde tehuisportret dat zich in de 19de eeuw als mogelijke tijdelijke vervanging van het ideale 17de eeuwse gezinsportret aandiende wordt door Dekker aan volstrekt ander bronnenmateriaal ontwikkeld. Ik begrijp wel wat hij bedoelt als hij "het gezinsportret" zegt op te vatten als "het geheel aan opvattingen over de verhouding tussen ouders en kinderen", maar ik heb toch het gevoel een beetje in de maling te zijn genomen. Want het verhaal wordt zo wel erg brokkelig en methodologisch zelfs uiterst aanvechtbaar. Waarom is in de 19de eeuw, of überhaupt in de periode na de 17de eeuw, het echte gezinsportret niet gewoon gevolgd?

Ze zijn echt te vinden hoor de schilderijen met de moeders en de vaders en ook vandaag de dag nog hoef je maar langs de etalage van een fotograaf te lopen om die statische, maar toch andere, gezinsportretfoto's te zien hangen. De historische ontwikkeling die Dekker schetsen wil is niet uit een analyse van het "echte" portret alleen af te lezen. De historische ontwikkeling die Dekker schetsen wil is wel in zijn geheel op grond van een analyse van andere bronnen plausibel te maken. Dit alles maakt Dekkers tocht langs de schilderkunst in dit verband tot een nutteloze omweg.

Pedagogen hoeven niet meer van het belang van historisch onderzoek te worden overtuigd. Dekker heeft aan die overtuiging zelf in eerder werk een belangrijke bijdrage geleverd. In de pedagogiek bestaat er volgens Dekker, in tegenstelling tot in de psychologie bij voorbeeld, ook minder noodzaak historisch onderzoek te verdedigen " (...) omdat de kern van het vak een tijdsdimensie bevat" (p.10). Het is niet eenvoudig om historische dimensies van de theoretische pedagogiek, die daarmee samenhangen, en zoals A.Rang die in 1987 in kaart probeerde te brengen, te doorgronden. Dekker zegt nadrukkelijk met zijn historisch onderzoek een bijdrage te willen leveren aan het pedagogisch grondslagenonderzoek. Zijn oratie overziende zie ik niet goed hoe dat zou moeten. Ik zie de discussie binnen de pedagogiek over het opvoedingsbegrip of over het begrip cultuur door Dekkers bijdrage nog geen nieuwe impuls krijgen. Zijn begripsbepalingen zijn daarvoor nu eenmaal pedagogisch te a-specifiek.

In 1987 constateerde Dekker al in een overzicht dat de onderzoeksachterstand op het gebied van de historische pedagogiek ten opzichte van het buitenland tot aanvaardbare proporties was teruggebracht. Wel moest hij toen constateren dat er geen enkele volledig voor het vak bedoelde leerstoel meer over was. Als het om de toekomst van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs gaat kunnen we nu constateren dat deze met de benoeming van Dekker voorlopig is veilig gesteld. Zijn werkkracht en gave om studenten tot het doen van historisch onderzoek te stimuleren kennende, rechtvaardigt de verwachting dat in de komende jaren nog een respectabel aantal delen aan het betreffende kennisbestand zal worden toegevoegd.

Bas Levering

Genovesi, G., B.B. Gundem, M. Heinemann, J. Herbst, T. Harbo and T. Sirevag (eds.) *History of elementary school teaching and curriculum*, Hannover 1990. pag. I-XI and 1-162.

Het boek "History of elementary school teaching and curriculum" is uitgegeven onder toezicht van een zestal redacteuren. Zij hebben geen van allen een bijdrage geleverd aan deze publikatie. Hun enige taak was teksten die eventueel in aanmerking kwamen voor opname in hierbedoeld boek, te lezen en te beoordelen. De redactie heeft zich echter niet op adequate wijze van zijn opdracht gekweten. De redacteuren hebben zeventien auteurs de gelegenheid geboden zestien congrespapers, die in 1989 te Oslo gepresenteerd waren aan het elfde "International Congres for the History of Education", te laten afdrukken. Van een kritisch-analytische taakopvatting van de redactie blijkt niets.

In zijn algemeenheid kan opgemerkt worden dat congrespapers niet gepubliceerd behoren te worden. Dit soort teksten bevat veelal niet meer dan voorlopige onderzoeksdenkbeelden en onvolledige onderzoeksbevindingen. Papers zijn discussie-teksten. Het zijn aanzetten tot nog te schrijven neerslagen van nog af te ronden onderzoek. Het is verstandig papers slechts voor te leggen aan collegae-wetenschappers. Het congres fungeert als een pre-forum van mede-onderzoekers. In enkele pagina's zet de auteur van een paper zijn probleemstelling uiteen, zonodig en voor zover relevant voorzien van het gebezigde en verder nog te gebruiken methodologisch-technisch instrumentarium. Tevens worden mededelingen gedaan over de tot dan toe gevonden, maar voorlopige onderzoeksuitkomsten. Het gaat op een congres eerder om een uitwisseling van gedachten omtrent ondervonden problemen ten aanzien van een researchthema dan om het aanbieden van resultaten van lopend onderzoek. De wetenschappelijke discussie tijdens het congres - maar bovenal in de wandelgangen - dient er toe te leiden, dat het onderzoek zonodig wordt bijgesteld en met meer inzicht wordt voortgezet.

Gevreesd moet worden dat ijdelheid de redacteuren en auteurs van het boek "History of elementary school teaching and curriculum" parten heeft gespeeld. Zij hadden kritischer kunnen zijn. De namen van zes redacteuren staan op de buitenkant van het boek en die van zeventien auteurs komen voor in een "Inhaltsverzeichnis" van een overwegend in het Engels geschreven publikatie. De goede zorgen die drukker Lax te Hildesheim aan het boek heeft besteed, zijn tevergeefs; niet verhuld kan worden dat het boek in een aantal opzichten een onevenwichtige publikatie is.

De gemiddelde omvang van elke bijdrage bedraagt bijna 9 pagina's met een spreiding van nog geen 5 tot ruim 16 pagina's per bijdrage. Het verschil in informatie-aanbod is daardoor evident; uitvoerige teksten wisselen papers van een beperkte omvang af. Bovendien is het merkwaardig dat twee van de zestien bijdragen in het Duits geschreven zijn, terwijl de andere teksten aangeboden worden in de Engels taal. Verder is in de zestien "Beiträge" nauwelijks sprake van het beloofde gemeenschappelijke thema. Slechts enkele auteurs schrijven over "History of elementary school teaching and curriculum". L.G. Smith zet zijn denkbeelden uiteen over de betekenis van de reformatie voor de doelstellingen van het onderwijs. Vooral "Loyola and his Jesuits" en "Comenius and his Brethren" zouden "as two sides of the same coin" in dit verband een belangrijke bijdrage geleverd hebben. A. Holter laat door middel van "six keywords: knowledge, centralization, professionalization of teachers, new-educational theory, politicizing of the school issue and pluralization" de invloed van de landelijke overheid op het onderwijs in het Noorwegen van de 18de eeuw zien. Over scholen voor kleine kinderen - kleuters - in het New England van de 17de en 18de eeuw schrijft E.J. Monaghan. Ze stelt dat vele vrouwen als leesjuffrouwen optraden. De rol van bisschop John Lancaster Spalding als oprichter van het rooms-katholieke schoolsysteem voor lager onderwijs in Noord-Amerika schrijven J.C. Barger and R.N. Barger. Spalding die leefde van 1840 tot 1916, deed goed werk, "he turned out to be a social planner". Een tijdvak van sociaal-pedagogische veranderingen en verbeteringen rond de eeuwwisseling in de Verenigde Staten wordt beschreven door M. Drower and J.K. Smith. Hun bron bestaat uit secundaire literatuur over de betekenis van "the American reader as an influential force in the transmission of values". Soortgelijke opmerkingen kunnen gemaakt worden over J. Coolahans paper over de ideologische betekenis van de inhoud van het leesboek in de 19de

eeuw op nationale scholen in Ierland. E. Kwan beantwoordt de vraag of Australiërs opgevoed en onderwezen dienen te worden tot "Australians or Britons". Het blijkt in ieder geval een probleem te zijn gedurende de periode van 1901 tot 1939. Een geschiedenis van pedagogisch-didactische denkbeelden lijkt te worden gepresenteerd door B. Chmielowski in zijn "Gestaltung der neuen Konzeption der Grundschule in Polen zwischen den zwei Weltkriegen, 1918-1939" en door C. Uhlig in de paper "Der Einflusz der Reformpädagogik auf die Entwicklung der Bildungsinhalte der Volksschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts". De betekenis voor het hier besproken boek "History of elementary school teaching and curriculum" van de tekst van S. Rusak die betrekking heeft op het Canadees-Vaticaans concordaat van 1879, is onduidelijk. De tekst van T. Watson over "religion and morality in Queensland State primary schools" gedurende de periode van 1860 tot 1875 is een typisch voorbeeld van een paper; het is een nog niet voor publikatie geschikte tekst die fragmentarisch en onaf is. Een algemeen overzicht dat ondersteund wordt door kwalitatieve en kwantitatieve gegevens, ontbreekt. Slechts de bijdragen van I. Markussen and R. Aldrich over alfabetisme in de 18de eeuw in Denemarken en in de 19de eeuw in de regio van Bedfordshire zijn zinvol. Ook de paper over "elementary education and religion in a colonial economy" van W.P. McCann dat handelt over het onderwijs in Newfoundland van de 19de eeuw, is relevant. De paper van A.V. Frago over "the first Spanish campaign of literacy" in 1922 is interessant; er wordt gesproken over een viertal activiteiten dat bij deze alfabetisering op te merken valt, te weten "a special action, an intensive action, a localized action and an academic-school action". Meer op secundaire dan op primaire literatuur gebaseerd is de tekst van E.V. Johanningmeier over de zin en betekenis van "the 17th and 18th century Piety and Patriotism" voor het Noordamerikaanse onderwijs. Zijn relatief lang verhaal - de tekst maakt de indruk een uitgewerkte paper te zijn - geeft informatie over de oprichting en ontwikkeling van Horace Manns common school, waarbij gegevens over "hornbooks, primers, ABC-books, books for arithmetic and geography" lezenswaard zijn. De bijdragen van de laatste genoemde vijf auteurs hebben in ieder geval betrekking op de "History of elementary school teaching and curriculum". De andere teksten brengen door hun onduidelijke relatie met het aangegeven thema de hier besproken publikatie in discrediet.

N.L. Dodde

Hoksbergen, R. en Walenkamp, H. (Eds.)
Kind van andere ouders. Theorie en praktijk van de adoptie.
Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Antwerpen, 1991, 304 blz., ISBN 90-313-1129-4

In 1983 verscheen van de hand van dezelfde auteurs *Adoptie uit de kinderschoenen*. Tussen toen en nu is reeds veel gebeurd in adopterend Nederland, zowel inzake de praktijk van adoptie en begeleiding als wat betreft het wetenschappelijk onderzoek terzake. Voldoende reden om een nieuw boek te wijden aan de praktijk en theorie van adoptie. Zoals bij het eerste boek wordt de problematiek vanuit verschillende invalshoeken ter sprake gebracht. Het is onmogelijk op de afzonderlijke bijdragen (19 hoofdstukken + 4 bijlagen) in te gaan. Een aparte vermelding verdient wel de relatief

grote aandacht die besteed wordt aan de persoonlijke ervaringen van de geadopteerden zelf. Dit deel van het boek is trouwens m.i. het meest boeiende. Zeer treffend is het relaas van Joan Wheeler. Met verwachting kijk ik uit naar haar boek over haar adoptiegeschiedenis.

Toch enkele bedenkingen. Vooreerst vraag ik me af voor wie het boek bedoeld is. Uit de historische schets van Hoksbergen blijkt immers dat adopterend Nederland een klein wereldje is, dat bovendien eerder lijkt te krimpen dan te groeien. Daar zijn beide auteurs en hun onderzoek en/of standpunten reeds bekend. Aan geïnteresseerde aspirant adoptie-ouders is dit boek ook niet besteed. De handleidingen voor ouders en begeleiders van Hoksbergen en Bunjes uit 1988 en 1989 zijn voor deze groep veel adequater. Voor wetenschappers is het boek dan weer niet diepgaand genoeg en brengt het weinig nieuw ten opzichte van recente wetenschappelijke (overzichts)werken inzake adoptie. Hierbij sluit trouwens een tweede bedenking aan. In het voorwoord wordt terecht gesteld dat wetenschappelijk onderzoek van de problematiek van adoptie o.m. nieuwe inzichten in normale processen van ontwikkeling en opvoeding kan aanbrengen. Hiervan is in het boek niets terug te vinden. Integendeel. Het trouwens zeer degelijk onderzoek bij adoptiekinderen en gezinnen (van Verhulst en van Juffer) maakt gebruik van inzichten en instrumenten (CBCL van Aschenbach resp. attachmenttheorie) die bekend zijn en komt hierbij niet tot correcties t.a.v. deze theorieën of nieuwe inzichten. Tot slot een derde bemerking. In bijlage wordt ook informatie gegeven voor Belgische (lees: Vlaamse) lezers. Het is een verdienste van Hoksbergen dat hij in zijn publikaties zich steeds ook richt naar Vlaamse adoptieouders en begeleiders. Het is evenwel jammer dat dit zich beperkt tot het geven van adressen en niet doorgetrokken wordt naar de inhoud van het boek. Waarom bijvoorbeeld ook geen aandacht voor historische ontwikkelingen in Vlaanderen? Hierbij moet trouwens opgemerkt worden dat in de juridische informatie over België foutjes zijn geslopen. Vooreerst is het zo dat de bemiddeling bij adoptie geen Belgische aangelegenheid is, maar bij een decreet van de Vlaamse raad geregeld is. Bovendien wordt verwezen naar twee publikaties terzake (van Senaeve en van Vanhaverbeek) die echter in de literatuurlijst ontbreken.

H. van Crombrugge

Kok, J.F.W.
Opvoeden als beroep: inleiding voor groepsopvoeders en leraren.
Nelissen, Baarn, 1992, 235 blz., ISBN 90244-12862.

De ideeën van prof. em. Kok zijn bij Nederlandstalige pedagogen genoegzaam bekend. Ik hoef er hier niet op terug te komen. Op allerlei plaatsen heeft Kok zijn opvattingen over het eigene van het pedagogisch denken en waarnemen uiteengezet. Zowel voor universitair geschoolde orthopedagogen, als voor de doorsnee ouders, stelde hij reeds zijn visie te boek. In de voorliggende publikatie richt Kok zich tot een groep die zich ergens tussen ouders en academisch gevormde pedagogen bevindt: groepsopvoeders en leerkrachten. Kortom diegenen voor wie opvoeden een beroep is. Mijn inziens is deze groep nog het meest gebaat met dergelijke opvoedingsleer. De intentie waarmee

Kok kijkt naar kind en opvoeding ligt immers in het verlengde van de intentie van deze beroepsopvoeders, zo ze er niet mee samenvalt. Het is immers de bedoeling van de laatsten tegelijk professioneel afstandelijk, én toch zich engagerend in het opvoedproces, met kinderen en hun opvoeding bezig te zijn. Hierdoor komen ze a.h.w. tussen twee stoelen te zitten. En het is in het bezetten van deze tussenpositie dat Kok de eigenheid van de pedagogiek meent te kunnen vinden.

Dit alles vertaalt zich zeer duidelijk naar de wijze waarop het boek is opgevat. Een eerste deel theorie dat ontwikkeld wordt door middel van bondige reflecties bij concrete praktische voorvallen. Een tweede deel uitgesponnen gevalstudies die dienen om de theoretische inzichten uit het eerste deel verder uit te werken. De twee delen zijn m.a.w. zowel praktijk als theorie. Als zodanig komt Kok volledig tegemoet aan wat hij zelf in het voorwoord over het statuut van de (lees: zijn) pedagogische theorie (lees: opvoedingsleer) zegt. "Het ontwikkelen van een opvoedingsleer is geen studeerkamerwerk. Een pedagogische theorie wordt opgebouwd via het analyseren van opvoedprocessen in de realiteit van alledag. Een aldus tot begrippensysteem uitgekristalliseerde empirie is geen bundel casuïstiek" (p. 11). Men hoeft het niet noodzakelijk met deze stellingnamen eens te zijn, om te erkennen dat Kok overtuigend dit pedagogisch spoor weet te bewandelen. Tot slot één bedenking. Dit boek wil een inleiding zijn in het leren pedagogisch denken en waarnemen; uit de opvattingen van Kok zelf volgt dat vanuit welk boek dan ook, dus ook dit niet, men onmogelijk pedagogisch kan leren denken. Eerst moet men zich engageren in het opvoedproces zelf. Een boek kan dan hoogstens een hulp zijn bij pogingen van opvoeders ervaringen te verwoorden en deze in begrippen te vatten. Inleiden in dergelijke ervaringen kan het boek zelf niet. Een inleiding kan ook Kok niet bieden, wel een leidraad voor wie reeds opvoedt.

H. van Crombrugge

Cammaer, H. en Verhellen, E. (Eds.)
Onmondig ***en*** *onvolwassen. De jonge mens in de eeuw van het kind.*
Acco, Leuven/Amersfoort, 1990, 173 blz., ISBN 90-334-2249-2

"De kwaliteit van het kinderlijk bestaan" is al enkele jaren een punt van discussie. Daarbij gaat het niet langer om de vraag hoe kinderen, als zwakkeren in de samenleving, nog beter beschermd en verzorgd kunnen worden, maar is het punt of al die bescherming niet te veel is doorgeslagen naar het onmondig en afhankelijk houden van kinderen, waarbij hun erkenning als volwaardige rechtspersonen is uitgebleven. De verzorgingsinstellingen die jarenlang werden gezien als de beschermers van de belangen van het kind, de kinderbescherming voorop, zijn het mikpunt van kritiek geworden. Het boek "Onmondig *en* onvolwassen. De jonge mens in de eeuw van het kind" is het produkt van zo'n discussie, in dit geval van het postgraduaatprogramma Gezins- en relatiewetenschappen van het Universitair Centrum Limburg (België). Het bevat de bewerkte teksten van zeven in maart 1990 in het kader van dit programma gehouden voordrachten.

Het cursief gedrukte *en* in de hoofdtitel geeft eigenlijk al het centrale thema van de lezingen aan. Tijdens de twintigste eeuw is, aldus Annemie van Poucke in het voorwoord, door pedagogen en psychologen het kind vooral vanuit het ideaalbeeld van maatschappelijke volwassenheid bekeken. Daardoor werden zijn tekortkomingen beklemtoond, meer dan de waarden en normen die voortvloeien uit de psychodynamiek van kinderen en jeugdigen zelf. Er werd een juridisch en maatschappelijk netwerk ontwikkeld waardoor kinderen en jongeren allerlei rechten kregen toegewezen. Tegelijkertijd verloren zij alle competentie om deze rechten zelf uit te oefenen. Nu de eeuw ten einde loopt is een belangrijke koerswijziging aan de ging die kind en jeugdige als jonge mens erkent, beschikkend over fundamentele rechten. Deze stellingname wordt met name verder uitgewerkt in de bijdrage van Eugeen Verhellen, ook een van de initiatiefnemers van de studiedagen en samenstellers van de bundel. Verhellen kritiseert de zich steeds verder verlengende jeugdfase, waarin het kind kind, d.w.z. onvolwassen moet zijn. Hij spreekt van een "op hol geslagen jeugdmoratorium, dat contraproduktief wordt": een overbodige generatie, voor wie ook na de kind- en jeugdfase geen plaats meer is. Kinderen ontberen alle burgerrechten; zij zijn machteloos, uitgesloten van de beschikking over het eigen leven. Hij bepleit dat in de plaats van de *in*competentie van het kind juist zijn *competentie* uitgangspunt van discussie is en gradueel meer erkend wordt. In een aantal recente uitspraken van de Verenigde Naties en de Raad van Europa meent hij deze tendens te kunnen constateren.

Marc Depaepe illustreert deze voortgaande "infantilisering" van het kind aan de hand van ontwikkelingen in de Belgische kleuterschool. Vooral de toenemende kindgerichtheid na 1950 ziet hij als factor die de ware emancipatie, d.w.z. inpassing in het volwassen leven, onmogelijk maakte. Het kind werd kind gehouden. Evenals Verhellen ziet ook Depaepe, zij het voorzichtig, in het laatste decennium enkele lichtpuntjes. De literatuurwetenschapster Rita Ghesquiere illustreert dezelfde these langs de weg van het beeld van het kind in de literatuur. In een boeiend essay gaat zij na hoe in enkele tientallen, vooral Nederlandstalige, romans van de gehele twintigste eeuw het kind wordt voorgesteld. onvermijdelijk komt zij tot de conclusie dat de schrijvers een spanning, een breuklijn bijna, creëren tussen de ongereptheid van de harmonische kinderwereld en de vulgariteit van de volwassenenwereld. Het (geïdealiseerde) kind wil zich terugtrekken in zijn gesloten tuin. Het biedt wel een perspectief op de toekomst, maar kan dit niet doorgeven aan de volwassenen omdat het contact ontbreekt.
In deze romanliteratuur wordt het gezin gepresenteerd als de veilige thuishaven voor opgroeiende kinderen; soms ook de schrijnende afwezigheid daarvan, maar de tendens is dan dezelfde. De kinderarts Marjan Michiels waarschuwt echter voor een dergelijke idealisering en constateert dat het gezin voor veel kinderen helemaal niet zo veilig en soms zelfs levensbedreigend is. Zij bespreekt een aantal vormen en oorzaken van kindermishandeling en wijst op de gevolgen daarvan voor het kind zelf. Veel mishandelde kinderen komen terecht in een vicieuze cirkel. De ouders hebben vaak zelf een geschiedenis van mishandeling en verwaarlozing achter de rug. Zij verwachten dat het kind hen aandacht, liefde en troost gaat geven, een onrealistische verwachting, waarin het kind wel moet falen en die op haar beurt leidt tot mishandeling. Wanneer kinderen niet uit zo'n vicieuze cirkel gered worden zullen zij opgroeien tot eenzame, depressieve en wantrouwende volwassenen.

Een bundel als deze bevat vrijwel altijd gelijksoortige bijdragen. De artikelen van Depaepe, Ghesquiere en Michiels zijn gebaseerd op uitgebreid empirisch onderzoek. Andere opstellen zijn meer beschouwend, zoals de gememoreerde bijdrage van Verhellen en ook die van de psycholoog Jacques Claeys: een impressionistisch geschreven, bijna literair aandoende tekst, waarin wordt gefilosofeerd over de betekenis van de jeugdfase in de huidige samenleving (een moratorium) tegen het licht van voorgaande perioden, uitmondend in een boodschap: "Het moratorium jeugd mag wel een schuilplaats zijn; maar eigenlijk dient het een wachtplaats te wezen". Ook het laatste artikel van Henri Cammaer, door hemzelf geschreven, maar bedoeld als synthese van de diverse bijdragen, kan als zo'n cultuurhistorisch en cultuurfilosofische beschouwing gekenschetst worden. Cammaer schetst het ontstaan van het twintigste-eeuwse moratorium tegen de achtergrond van wat hij noemt "het tijdperk van de Verlichte Mens". Het zijn de ideeën, van de Verlichting (rationaliteit, erkenning van de burgerrechten van volwassenen, de natuurlijke goedheid van de mens), die de voedingsbodem vormen voor de structurele afzondering van kind en jeugdige uit de wereld der volwassenen en het ontstaan van de "pädagogische Provinz". Dit psychomaatschappelijk moratorium kreeg vanaf ongeveer 1750 gestalte, eerst in de hogere standen en werd in de loop van de twintigste eeuw voor allen gerealiseerd. Sterker nog, het moratorium werd voortdurend verlengd, niet alleen in maatschappelijk opzicht (leerplicht, studie, jeugdbeweging, etc.), maar ook gesanctioneerd door opvattingen als van Spranger. Men rekende er op dat binnen het jeugdmoratorium een specifieke rijping tot stand zou komen die zou kunnen leiden tot een hogere stap in de evolutie.

Wat ik opmerkelijk vind, is dat bijna alle auteurs, Depaepe nog het voorzichtigst, in de meest recente periode een breuk met de voorgaande trend menen te kunnen onderkennen. Cammaer houdt het erbij dat rond 1950-1960 de Eeuw van het kind ten einde liep en een tijdperk ontstond waarin het scherpe onderscheid tussen kind/jeugdige enerzijds en volwassene anderzijds ongedaan werd gemaakt. Hij noemt als argumenten onder meer het doordringen van de gedachte dat fundamentele mensenrechten ook voor kinderen gelden (vgl. *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* uit 1948 en de *Conventie over de Rechten van het Kind* van de Verenigde Naties uit 1990; deze tekst is integraal in de bundel opgenomen, veranderingen in jeugdwerk en schoolse programma's, waarin het kind niet langer als louter onvolwassene zou worden gezien en vooral ook (krijgt Lea Dasberg toch nog gelijk ?) een veranderende levensstijl van volwassenen: dynamischer, minder zelfverzekerd, meer on-af.
Het onderkennen van scherpe culturele en historische breuklijnen in een recent verleden is altijd gevaarlijk. Immers, we missen het overzicht en de (lijfelijke en mentale) afstand, zoals we die wel hebben ten aanzien van gebeurtenissen uit een verder verleden. Veel van wat gezegd wordt blijft daarom speculatief, maar niet minder prikkelend. Daarin ligt voor mij ook de betekenis van een boek als dit: een neerslag van boeiende lezingen, die ongetwijfeld tot heftige discussies aanleiding hebben gegeven en de lezer tot nadenken en ook tot verrassende inzichten kunnen brengen. Zo'n "AHA-Erlebnis" was voor mij volgende passage uit het interview van Cammaer en Verhellen met kanunnik Joseph Moerman, onder meer oudsecretaris van het Internationaal katholiek bureau voor de kinderen en in die hoedanigheid initiator van het Internationaal Jaar voor het Kind van de Verenigde Naties in 1979: "Ik wil wel de rechten van een kind van negen jaar

beschermen maar tegen sommige jongeren van achttien zou ik graag zelf beschermd worden".

P. Selten

Klaassen, Dr.Cees (red.)
Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek.
Acco, Amersfoort/Leuven, 1991, 153 blz., ISBN-90-5256-047-1, fl 35,00

Sinds jaar en dag bestaat er in de sociale wetenschappen veel belangstelling voor het verrichten van jeugdonderzoek, binnen elk van de disciplines pedagogiek, psychologie en sociologie. Eveneens sinds jaar en dag wordt veel van dit onderzoek gekenmerkt door een gebrek aan theoretische onderbouwing; met als gevolg, dat er onvoldoende vooruitgang wordt geboekt met de wetenschappelijke ontwikkeling op dit terrein. Dit klemt te meer, daar bruikbare theorie-aanzetten voorhanden zijn. Teneinde deze meer toegankelijk te maken voor jeugdonderzoekers heeft de SISWO-werkgroep "Jeugdstudies" de voorliggende publikatie samengesteld. Volgens redacteur Klaassen zijn theorieën rondom jeugd in grote lijnen gericht op een combinatie van drie fundamentele dimensies van de jeugdstudie: socialisatie, identiteit, en jeugd(sub)cultuur. De verschillende bijdragen in dit boek zijn rond deze dimensies gecentreerd. Dit geldt met name voor de twee sociologisch getinte bijdragen over de generatietheorie van Mannheim (auteur Abma) en de functionalistische benadering van Eisenstadt en Parsons (Klaassen), de psychologisch getinte bijdrage over de identiteitstheorie van Erikson en Marcia (Meeus) en de meer interdisciplinair getinte bijdragen over het symbolisch interactionisme (Straver) en de CCCS-benadering van jeugd in het spanningsveld tussen systeem en leefwereld (Van Zuylen en Klaassen). Deze hoofdstukken zijn allemaal volgens hetzelfde stramien opgebouwd. Achtereenvolgens komen aan de orde: beschrijving en analyse van de betreffende theorie c.q. benadering, situering ten opzichte van verwante theorieën, weerklank/gebruik in het werk van latere auteurs, sterke en zwakke punten c.q. opbrengst in empirisch onderzoek; tenslotte aanknopingspunten voor het huidige jeugdonderzoek. De consequente doorvoering van dit stramien in al deze bijdragen is een sterk punt van het boek. Verschillen en overeenkomsten tussen de theorieën, sterke en zwakke zijden alsook toepassingsmogelijkheden komen nadrukkelijk naar voren. Het boek beantwoordt daardoor in hoge mate aan de behoefte, waarop het wil inspelen: de jeugdonderzoeker een staalkaart aanbieden bij de theoretische fundering van de eigen vraagstellingen. Bij onderlinge vergelijking van deze hoofdstukken valt over elk nog wel iets speciaals te vermelden. Het artikel over de generatietheorie van Mannheim munt uit door helderheid en eruditie; het is uitvoerig gedocumenteerd, rijk aan informatie. De functionalisten Parsons en Eisenstadt valt in de uiteenzetting van de auteur enig eerherstel te beurt. Na in de 70'er en 80'er jaren wat op de achtergrond te zijn geraakt als zijnde "gedateerd" blijkt nu overtuigend, dat deze ook nu nog veel toepassingsmogelijkheden hebben. Het symbolisch inter-actionisme komt in de behandeling door Straver een beetje mager over, zeker in vergelijking met de CCCS-benadering in het volgende hoofdstuk. De twee benaderingen overlappen elkaar, met name in overeenkomstige methodische principes. Tegelijk valt op, dat de benadering van het CCCS meer diepgang heeft en meer verklaringspotentieel. Dat komt door de verbinding tussen systeem en

BEST COPY AVAILABLE

leefwereld, tussen macro en micro, tussen structuur en cultuur, die in het S.I. ontbreekt. De identiteitstheorie tenslotte blijkt in de weergave van Meeus tegelijk rijk en nog onaf: rijk door de sterke empirische onderbouwing; onaf door begripsonhelderheid en (in verband daarmee) tegenstrijdige interpretatiemogelijkheden, met name waar het gaat om de waardebepaling van de onderscheiden identiteitsstatussen. Dat treedt scherp aan het licht bij de verschillende waardetoekenning aan "foreclosure" voor mannen (laag) en vrouwen (hoog). Bij een speurtocht door het artikel naar een norm voor "hoog" komt de lezer nergens een duidelijke omschrijving hiervan tegen, terwijl hij tegelijk stuit op een grote hoeveelheid verwante (maar evenmin gedefinieerde) termen die inwisselbaar blijken: "hoog", "sterk", "gezond", "respectabel", "functioneel", "positief"; nogal verwarrend allemaal.

Het boek introduceert in aansluiting op deze vijf hoofdstukken nog twee benaderingen in het jeugdonderzoek: een sociaal-historische benadering (Van Hessen en Klaassen) en de sociaal-ecologische benadering (Van der Linden en Klaassen). Deze twee hoofdstukken zijn als presentatie van theoretische benaderingen minder informatief, om verschillende redenen. De eerste is eerder een eigen historische schets van de jeugdfase dan een theorie; en de tweede heeft eerder het karakter van een analyseschema. Zij hebben elk een eigen waarde, dat wel. Maar zij hebben de jeugdonderzoeker minder theoretische aanknopingspunten te bieden dan de eerste vijf; naar mijn oordeel.
Over het geheel genomen waardeer ik dit werk als een bewonderenswaardig groepsprodukt en een voortreffelijke overzichtstudie. Het is een verrijking van de jeugdliteratuur, die in de academische opleiding kan dienen als inleiding in de jeugdtheorie; en bij de verdere ontwikkeling van het vakgebied de beoogde scharnierfunctie metterdaad zou kunnen vervullen.

M. Matthijssen

Dekovic, Maja
The role of parents in the development of child's peer acceptance.
Van Gorcum & Comp B.V., Assen, 1992, ISBN 90-232-2696-8, ing. F 29,50.
(Handelseditie van een Nijmeegse dissertatie uit 1991.)

Dit degelijk fundamenteel onderzoek levert interessante bevindingen voor onderzoekers op het terrein van de sociale ontwikkeling van kinderen en op dat van ouderschapsonderzoek. In twee theoretische hoofdstukken geeft Dekovic een helder en beknopt overzicht van beide terreinen. Ze onderzoekt vervolgens wat de invloed is van gedrag en cognities van ouders op het niveau van sociaal cognitieve ontwikkeling, prosociaal gedrag tegenover leeftijdsgenoten en sociale status in de klas van hun kind.

De onderzoeksgroep bestond uit 125 kinderen in de groepen 3, 5 en 7, die op basis van hun sociometrische score (populair of verworpen) geselecteerd zijn uit een pool van 1158 kinderen. Van deze kinderen werd het prosociaal gedrag gescoord door de leerkracht en de klasgenoten. Het sociaal cognitief functioneren bepaalde Dekovic via situatietekeningen en standaardvragen. De metingen van de ouders werden via een

multi-methode aanpak (interview, observatie, beoordelingslijst en vragenlijst) bepaald volgens de uit de literatuur bekende drie dimensies van ouderlijk gedrag : sociale ondersteuning (social support), authoritatieve controle en restrictieve controle. De Child Rearing Practices Report werd afgenomen in de 6-punts Likert-schaal versie en socialisatie-strategieën werden bepaald via het voorleggen van tien hypothetische situaties.

Daarnaast werden ouders en kind thuis geobserveerd tijdens twee puzzel-taken van ieder tien minuten en werd het gedrag van de ouder tijdens deze taken globaal beoordeeld op een 5-punts ratingschaal. Naast vergelijkingen met elk instrument afzonderlijk heeft Dekovic vanuit de verschillende instrumenten indicatoren bijeengezet tot de drie hoofddimensies. Ook het niveau van complexiteit van ouderlijk redeneren werd bepaald in een semi-gestructureerd interview rond ideeën over de ouder-kind-relatie.

Populaire en verworpen kinderen blijken significant te verschillen in prosociaal gedrag en sociale cognities. Oudere kinderen scoren hoger dan jongere, terwijl sociale klasse en sexe nauwelijks invloed hebben. Gecontroleerd op leeftijd blijft het significante effect bestaan.

Prosociaal gedrag voorspelt sociale status beter dan sociale cognities en lijkt daarmee de sociale status direct te beïnvloeden en gemedieerd te worden door sociale cognities. De verschillende meetmethoden bij ouders geven een consistent beeld, zowel bij de support- als bij de controledimensies. Populaire kinderen lijken op te groeien in families die gekenmerkt worden door een hoge acceptatie, warmte en zorg, terwijl bij verworpen kinderen de ouder-kind-relatie een minder positieve affectieve kwaliteit heeft. Er is ook een groot verschil in stijlen van controle: ouders van populaire kinderen hanteren eerder een indirecte, inductieve wijze van controle (authoritatieve controle) en benadrukken de autonomie en onafhankelijkheid van het kind. Aan de andere kant lijkt een hoge mate van directheid en neiging tot straffen de controle-pogingen van ouders van verworpen kinderen te karakteriseren (restrictieve controle). Verder constateert Dekovic een samenhang met de complexiteit van redeneren van de ouders: ouders van populaire kinderen hanteren een meer complexe wijze van redeneren over kinderen en ouderschap. De gevonden relaties lijken samen te hangen met sociale klasse en opleiding, maar blijken er niet door bepaald te worden. Tegen de verwachting in laat een regressie-analyse zien, dat gedrag en cognities van ouders ook direct invloed hebben op de sociale status van het kind.
De conclusie is, dat ouders direct en indirect invloed hebben op de populariteit van hun kind in de klas. Een zorgelijke bevinding is, dat verworpen kinderen ook thuis voornamelijk negatieve interacties ervaren. Een verrassend belangrijke variabele bleek het niveau van complexiteit waarmee ouders over de relatie met hun kind redeneren. De resultaten geven duidelijke implicaties voor interventieprogramma's: deze dienen zowel op cognities als gedrag gericht te zijn en de invloed van de ouders te onderkennen. Door het gebruik van twee extreme groepen is er helaas geen uitspraak mogelijk over de vorm van controle en ondersteuning van ouders aan kinderen die niet opvallen door sociale status.

W.M. van Londen-Barentsen

Oenen, Saskia van
Meesterschap en moederschap. Teksten van Jan Ligthart en tijdgenoten als onderwerp van vrouwenstudies-pedagogiek.
Amersfoort/Leuven, ACCO, 1990, 206 blz., ISBN 90 5256 030 7, f 32,00

Dit proefschrift plaatst zichzelf op het snijpunt van historische en theoretische pedagogiek enerzijds en vrouwenstudies anderzijds. Het biedt een interpretatie van geschriften van de bekendste Nederlandse reformpedagoog, Jan Ligthart (1859-1916), vanuit een constructivistisch kader. Centraal staat de vraag naar Ligtharts visie op opvoederschap als een al dan niet seksespecifieke taak. Daartoe heeft Van Oenen het door Ligthart en R. Casimir geredigeerde tijdschrift *School en Leven* (1899-1921) doorgenomen. Wanneer anderen binnen of buiten dit blad met Ligthart in debat gingen, werden deze discussies eveneens nagetrokken. Dit vormt de rechtvaardiging voor de verwijzing naar "tijdgenoten" in de ondertitel. Ligtharts pedagogiek werd, ondanks de vele lovende woorden in overzichtswerken, niet eerder kritisch in studie genomen. Historische bijdragen op het gebied van vrouwenstudies vermeldden de Haagse pedagoog tot dusverre alleen als medestander van de ethisch-feministische jubelzang over de superieure kwaliteiten van de vrouw als opvoedster. Alle aanleiding dus tot nieuwsgierigheid naar de bevindingen van deze auteur.

De studie heeft een meervoudige doelstelling. Van Oenen beoogt niet slechts de ontwikkeling van Ligtharts "conceptvorming" binnen toenmalige pedagogische "debatvorming" en in "een aantal sociaal-culturele contexten" te analyseren, maar stelt bovendien de vraag welke betekenis zijn werk "kon en misschien nog kan hebben voor een doorbreking of daarentegen juist een consolidering van een bepaalde beeldvorming over vrouwelijkheid, namelijk beeldvorming die vrouwelijkheid op de een of andere manier identificeert met (een bepaald soort) moederschap." (12). Hier wordt het verleden mede geraadpleegd omwille van een standpuntbepaling. Dat heeft consequenties voor de inhoud.

De auteur onderscheidt drie fasen in Ligtharts "conceptvorming" over opvoederschap: een eerste "nonconformistische" (1899-1904), een "aanpassingsmanoeuvre" (1904-1908) en een laatste, die zich kenmerkte door een lofzang op de vrouwelijke opvoedster (1908-1916). Eerdere interpretaties van Ligtharts werk hadden vooral oog voor de laatste, waarin de reformpedagoog zich had geconformeerd aan de destijds gangbare identificatie van liefdevol opvoeden met vrouwelijke intuïtie. Van Oenen lijkt wat doorgeslagen naar de andere kant in haar positieve waardering van Ligtharts vroege ideeën. In die fase liet hij zich niet in seksegebonden begrippen uit over opvoederschap, maar nam wel regelmatig moeders als voorbeeld van competente ouders. Zijn opvoedingsconcept omvatte toen onder meer het ideaal van rolwisseling door ouders en onderwijzers, waardoor dezen in staat zouden zijn zowel een gewoon mens, als een groot kind als een goede pedagoog te zijn. Hiermee plaatste Ligthart zich tegenover de algemene mening in die tijd, dat opvoeders voorbeeldige persoonlijkheden moesten zijn. Voor zover tijdgenoten-pedagogen de mannelijke opvoeder aanmerkten als superieur op het vlak van de daartoe vereiste zelfbeheersing, heeft Van Oenen hen het etiket "masculinistisch" opgeplakt. Dit is kennelijk bedoeld als een antipode tegenover de feministische idealisering van vrouwelijk opvoederschap. Het heeft echter een suggestieve

werking, waardoor de auteur het zich extra moeilijk maakt om te komen tot een afgewogen interpretatie. In het slothoofdstuk presenteert zij Ligtharts concept van de rolwisseling expliciet als perspectief voor een hedendaagse, niet aan seksestereotypen gebonden visie op ouderschap.

De vooringenomenheid van Van Oenen ten aanzien van Ligtharts vroege opvoedersideaal zou niet storen, als de studie als geheel meer evenwichtig zou zijn geweest. Op grond van een heel beperkt bronnenonderzoek doet de auteur toch uitspraken over "de" toenmalige pedagogiek. Wat zij opvoert als sociaal-culturele contexten en pedagogische debatten is niet meer dan een keuze uit wat zich in de kring van het reformpedagogische *School en Leven* manifesteerde. Dat levert geen verbredend perspectief en soms foutieve conclusies op. Zo kan moeilijk volgehouden worden, dat "de" pedagogiek voor 1910 geen aandacht gaf aan vrouwelijkheid. Verder blijken veranderingen in de "conceptvorming" van anderen buiten het blikveld van de auteur te liggen. Ligtharts perspectiefwisseling had hier goede diensten kunnen verrichten. En tenslotte: ik kan mij niet voorstellen, dat Ligtharts ideeën zich los van 's mans persoonlijk leven hebben ontwikkeld. Die voor de hand liggende context ontbreekt geheel. Kortom, iets meer reconstructie zou de constructie van dit verhaal ten goede zijn gekomen.

N. Bakker

Hoeven-van Doornum, A.A. van der
Kinderen over het milieu.
Instituut voor Toegepast Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1992, 173 blz. ISBN 90 6370 845 9, prijs: f. 31, 00

In de beleving van kinderen vormen "natuur" en "milieu" twee min of meer tegengestelde begrippen. Natuurbeleving is een voorwaarde voor het goede leven en milieubeleving een kenmerk van het slechte leven. Goede mensen (die natuur en milieu beschermen) horen wel bij de natuur, slechte mensen (die natuur en milieu bedreigen) niet. Dat is de belangrijkste conclusie uit het onderzoek van A.A. van der Hoeven-van Doornum naar de milieubeleving bij kinderen. Voor dit onderzoek - dat werd gesubsidieerd door de Stichting Kinderpostzegels Nederland - hield zij interviews met 84 kinderen uit groep 5 en groep 8 van 6 verschillende basisscholen. Ook ondervroeg zij de leerkrachten en ouders van de kinderen om een verband te kunnen leggen met de opvoeding thuis en op school.

Uit het onderzoek blijkt dat het vooral de voorbeeldrol van de ouders en de leerkrachten is, die invloed heeft op de milieubeleving van de kinderen. Kinderen die opgroeien in een milieubewuste omgeving komen tot een diepere beleving van natuur en milieu. Zij zijn over het algemeen positiever in hun natuurbeleving en somberder in hun milieubeleving. Sommige van deze kinderen geven een bijna lyrische beschrijving van de natuur. Kinderen die opgroeien in een omgeving met weinig aandacht voor natuur en milieu praten globaal en weinig specifiek over natuur en milieu en hebben het vooral over zaken als schoon, netjes en opgeruimd.

Opvallend in het onderzoek is dat de scholen waar de kinderen zijn ondervraagd, gekozen zijn uit verschillende omgevingen: uit grote steden, uit middelgrote steden en uit plattelandsgemeenten. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen uit de grote steden veel minder weten te vertellen over natuur en milieu dan de andere kinderen. Ook hebben zij het bij milieuproblemen eerder over mondiale problemen, terwijl de andere kinderen meer over de problemen uit de eigen omgeving praten.

Een ander opmerkelijk resultaat is dat kinderen in het algemeen veel minder somber zijn over het milieu in de eigen omgeving dan over de toestand van het milieu in het algemeen. De auteur vermoedt dat het hier gaat om een beschermingsmechanisme waarmee kinderen zich zelf afsluiten van de dreiging in de eigen omgeving. Mijns inziens is het even goed denkbaar dat kinderen de milieuproblemen in eigen omgeving niet zien omdat ze nu eenmaal niet beschikken over de kennis om milieuproblemen in hun eigen omgeving waar te nemen. Mondiale milieuproblemen worden hun direct als milieuprobleem gepresenteerd op de TV of op school. Op basis van de onderzoeksgegevens alleen is het moeilijk hier voor een bepaalde theoretische verklaring te kiezen.

Een ander bezwaar bij het lezen van het boek is dat vanaf het begin geen duidelijkheid bestaat over het onderscheid tussen de termen natuur en milieu. Het onderzoek gaat volgens de doelstelling over milieubeleving, maar toch speelt de natuurbeleving een belangrijke rol. Hoe in de onderzoeksopzet het onderscheid tussen beide is gemaakt wordt vanuit het boek niet duidelijk.

De auteur heeft in dit onderzoek door middel van zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyse van de onderzoeksresultaten geprobeerd aan de gegevens een maximum aan informatie te ontlokken. De waarde van het onderzoek ligt daarmee vooral in de schat aan empirisch materiaal, dat aanleiding geeft tot het formuleren van nieuwe hypothesen.

Met name door de opmerkelijke resultaten met betrekking tot de dichotome wijze van denken over natuur en milieu, met betrekking tot het verschil in milieubeleving tussen stads- en plattelandskinderen en met betrekking tot het verschil van de beleving van mondiale en lokale milieuproblemen levert het onderzoek nieuwe aandachtspunten die van belang kunnen zijn voor de verdere ontwikkeling van onderwijs en opvoeding op het gebied van natuur en milieu.

J.M. Praamsma

Brands, Jan
"Die hoeft nooit meer wat te leren". Levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders.
SUN, Nijmegen, 1992, 352 blz., ISBN 90-6168-3696, f 39,50

In dit academisch proefschrift doet Jan Brands verslag van de levensgeschiedenissen van zeven academici, afgestudeerd in een der sociale wetenschappen, afkomstig uit een ongeschoold arbeidersmilieu. Het betreft dus levensgeschiedenissen van mensen, die een proces van sociale stijging hebben doorgemaakt. De interesse voor dit onderwerp

stoelt op het ongelijkheidsdebat in de onderwijssociologie in de zeventiger en tachtiger jaren. Dat gaat over de klassegebondenheid van het onderwijssysteem, en over barrières, die mensen uit lagere milieus hebben te overwinnen bij hun streven naar gelijke kansen in het onderwijs. Het boek wil daarover meer informatie brengen. Dat de auteur dit probeert aan de hand van slechts zeven gevallen, roept meteen vraagtekens op. Wat kan het wetenschappelijk belang zijn van zo'n beperkte empirische basis? Dat kan toch nooit generaliseerbare conclusies opleveren. Bovendien kunnen heel wat vertekeningen optreden in een levensverhaal, dat achteraf, als momentopname, wordt opgetekend. De auteur rekent in zijn verantwoording af met deze vermeende bezwaren. Het is hem te doen om een gedetailleerd inzicht in cultuurverschillen, waarmee zijn gesprekspartners te maken hebben gehad; hij wil achterhalen, hoe het leven van/met deze verschillen zich als een soort thema in hun biografie heeft ontwikkeld en hoe dat mede hun persoonlijkheid heeft gevormd. Verder wilde hij een meer gefundeerd inzicht krijgen in moeilijkheden waarmee zijn respondenten in het proces van sociale stijging te maken hebben gehad. Het gaat hem dus niet om generaliseerbare conclusies, maar om verdieping van het inzicht in persoonlijke processen van cultuurbreuk. Daarbij past ook de volgende overweging (in de woorden van de auteur): "De vraag hoe de ontwikkeling van het individu zich als een maatschappelijk proces voltrekt, en wat die ontwikkeling te maken heeft met de formatie van maatschappelijke verhoudingen, blijft in de sociologische theorie grotendeels onbeantwoord" (blz. 20). Brands is in zijn studie over leven en maatschappelijke ongelijkheid als biografisch thema niet lichtvaardig te werk gegaan. Hij volstaat niet met een eenmalig interview; hij heeft zich integendeel meermalen met zijn gesprekspartners onderhouden, gemiddeld tussen vijf en zeven uur lang.

De zeven respondenten zijn allen kort vóór of kort na 1950 geboren. Zij zijn dus opgegroeid in de periode van sterke economische groei na de oorlog, een periode van stijgende welvaart en toenemende democratisering. Allemaal hebben ze de studentenbeweging van omstreeks 1970 meegemaakt. Hun leeftijd bedraagt tijdens het onderzoek om en nabij 40 jaar. Hun verhalen komen in het boek uitvoerig aan de orde en dat leest als een roman. Ze starten hun relaas met de familie waarin ze zijn geboren. Het blijken geen doorsnee arbeidersgezinnen te zijn; in de meeste gezinnen is een begin van sociale stijging al bij de ouders aanwijsbaar, vooral bij de moeder; in deze zin is er sprake van een familieproject. Vervolgens gaat het verhaal over het leven als kind, thuis, op de lagere school, in de omgeving: hoe zij als kind al dagelijks geconfronteerd werden met een wereld van culturele verschillen. Daarna komen de middelbare school en de universiteit aan de beurt: hun handicaps die slechts gedeeltelijk gecompenseerd werden door een goed stel hersens. De volgorde van de hoofdstukken is chronologisch. Daarbinnen is de rapportage veelal thematisch. Voorbeelden daarvan zijn de symbolen van verschil (waaronder taalcodes, kleding en woninginrichting) in hoofdstuk 4, een tekortschietend cultureel kapitaal in het middelbaar onderwijs, en het proces van studiekeuze met betrekking tot het wetenschappelijk onderwijs in hoofdstuk 5. Hoofdstuk 6 gaat over hun arbeidsloopbaan tot nu toe. De hoofdstukken 7 en 8 zijn in hun geheel thematisch van opzet. De auteur vat daarin de belangrijkste gegevens samen over "Het eigen project" en "Terzijde". De term "Het eigen project" staat voor het proces van bewustwording/vorming van een eigen identiteit, in relatie tot de wereld van thuis enerzijds en de wereld van de professionele loopbaan anderzijds: al bij al een uitdagend intellectueel, maar ook eenzaam, avontuur. In "Terzijde" komt het thema eenzaamheid

BEST COPY AVAILABLE

uitgebreid terug in een ononderbroken besef van "buitenstaander" te zijn, een besef dat nooit helemaal verdwijnt.

Het is een spannend boek geworden, goed geordend en rijk aan informatie. Dat komt, naast de gedegen analyse van de auteur, doordat de zeven gesprekspartners begenadigde woordvoerders blijken te zijn van indringende observaties. Centrale begrippen uit het onderwijssociologische ongelijkheidsdebat zoals milieugebonden "taalcodes" en "cultureel kapitaal" komen in dit boek tot leven als uiterst complexe sociale fenomenen met een grote reikwijdte in het psycho-sociaal functioneren. (Een aardig voorbeeld van beperkte taalcode: "Als ik met iets zit dat ik wil verwoorden maar als ik niet daar de woorden voor heb, dan merk ik, dat het in mijn achterhoofd blijft"). De levendige beschrijvingen brengen deze concepten indringender en overtuigender over het voetlicht dan menige theoretische beschouwing over deze onderwerpen; om nog te zwijgen over de schamele operationalisering in empirisch onderzoek.

Sterk ook is het boek door de talrijke observaties van sociaal gestegenen, die maatschappelijke verhoudingen en rituelen doorprikken. Een paar voorbeelden: "Eigenlijk weten al die bevoorrechten niet goed wat er buiten hun eigen kring aan de hand is" (309); "Ik had me een beeld gevormd van professoren: een zekere gelouterde intellectualiteit.../ Nou daar vond ik in Wageningen helemaal niets van terug. Ik vond het bijna platvloerse mensen, de professoren die daar rondliepen. Mannetjesmakers vond ik het" (161). Over sociale verhoudingen in een "deftig" gezin: "Ik vond het dus ook heel kil. Een kille sfeer meestal. Afstandelijkheid, met rust gelaten worden, je eigen gang moeten gaan" (89).

"Die hoeft nooit meer wat te leren" is een heel mooi boek, en bovenal leerzaam. Als ik toch een punt van kritiek mag geven: ik vind de conclusies in het slothoofdstuk een beetje mager. Deze kwalitatief diepgravende studie heeft inzichten opgeleverd, die nieuw zijn ten opzichte van de opbrengsten van de geijkte methoden van het kwantitatief onderzoek. Dat geldt met name in twee opzichten: de rijk geschakeerde uitbeelding van twee kernconcepten in de socialisatietheorie in verband met sociale ongelijkheid, taalcodes en cultureel kapitaal; en de dynamiek van leven met culturele verschillen als biografisch thema. Deze nieuw verworven inzichten bieden als zodanig bouwstenen voor verdieping van de theorie, maar Brands laat deze ongebruikt liggen. Je moet ze als opmerkzaam lezer bij elkaar sprokkelen uit meer dan 300 blz. tekst. Ik ervaar het ook als een gemis, dat hij in het slothoofdstuk niet terugkomt op de in hoofdstuk 1 gesignaleerde lacune in de sociologische theorie met betrekking tot de persoonsontwikkeling als maatschappelijk proces, gerelateerd aan de formatie van maatschappelijke verhoudingen. Brands had in zijn slothoofdstuk dus best meer kunnen binnenhalen, een rijkere oogst.

M. Matthijssen

Giesecke, H.
Pedagogiek als beroep: grondvormen van pedagogisch handelen.
De Meerval, Voorburg, 1990

Uit het Duits vert. en ingel. door M. Spierts en F. Berkers. Vert. van Hfdstk 1 t/m 5 van *Pädagogik als Beruf; Grundformen pädagogischen Handelns*. München, Juventa, 1987.

In 1985 stelde Giesecke onomwonden het einde van de opvoeding vast. Volgens Giesecke is de handeling die we opvoeding noemen, d.w.z. de op de toekomst van het kind georiënteerde en van daaruit gelegitimeerde handeling die gericht is op de constituering van de persoonlijkheid in haar totaliteit zinloos en faktisch onmogelijk geworden. Zinloos omdat er geen eenheidsbeeld meer is van hoe het kind is en hoe het zou moeten worden, faktisch onmogelijk omdat doelgericht beïnvloeden het heeft moeten afleggen tegen anonieme socialisatieprocessen. Giesecke onderzoekt in het voorliggende boek de consequenties van deze vaststelling voor de pedagogische professionaliteit. Hij herformuleert in feite deze pedagogische professionaliteit.

Centrale opdracht van het pedagogisch handelen is niet langer "opvoeden", maar "leren mogelijk maken". Pedagogen zijn "helpers bij leren". Aangezien iedereen altijd leert, is pedagogisch handelen niet meer beperkt tot kinderen, maar betreft principieel alle groepen. Het pedagogisch handelen heeft nochtans een particulier en beperkt perspectief (hfdstk 1). De verantwoordelijkheid voor de individuele vormingsgeschiedenis komt immers het individu zelf toe. Pedagogen helpen alleen door een aanbod te doen. Pedagogisch handelen is bovendien handelen in face-to-face-situaties, actie en reactie zijn direct waarneembaar, eenmalig, onherhaalbaar en in principe open. Professioneel pedagogisch handelen onderscheidt zich van het private handelen, doordat het een openbaar karakter heeft en dus verankerd is in maatschappelijke instituties, die het handelen tegelijkertijd begrenzen en mogelijk maken (hfdstk 2). De instituties scheppen een geëigende sociale plaats. Daaraan gekoppeld is een belangrijke grens voor het "helpen bij leren": de voor de staat geldende grondrechten en rechtsbepalingen. Het gaat volgens Giesecke om het helpen mondig worden binnen deze "publieke context", d.i. het zelfstandig beoordelen van rechten en plichten. Fundamenteel is de erkenning van het basisgrondrecht: vrije ontplooiing van de persoonlijkheid.

Professioneel pedagogisch handelen heeft niet alleen een bepaalde plaats, maar wordt ook gekenmerkt door een bepaalde structuur (hfdstk 3). Het is altijd ten eerste doelgericht en vertrekt daarom van het vastleggen van het doel. Het omvat ten tweede een diagnose van de situatie waarbinnen gehandeld wordt (dat is de opdracht van het veldonderzoek), en, ten derde, een anticipatie op het verloop van het proces. Vervolgens, ten vierde, wordt getoetst of het doel ook bereikt wordt, en daarbij aansluitend wordt tenslotte het leerproces gecorrigeerd. Giesecke onderscheidt tevens vijf grondvormen van professioneel pedagogisch handelen: onderrichten, informeren, adviseren, arrangeren en animeren (hfdstk 4). Dat deze vijf grondvormen methodisch zijn, mag ons evenwel niet doen vergeten dat pedagogisch handelen *sociaal* handelen is, aldus Giesecke. Het succes van het pedagogisch handelen is in beslissende mate afhankelijk van de pedagogische relatie (hfdstk 5). De pedagogische competentie ligt dan ook niet in een pedagogische technologie, maar in de kwaliteit van de pedagogische relatie. Die relatie heeft een particulier karakter: ze blijft begrensd tot een bepaald doel en bestaat slechts voor de duur van dit doel. Meer specifiek worden als pedagogische competenties vereist: een culturele competentie, die de inhouden van de communicatieprocessen betreft,

en een sociale competentie die betrekking heeft op de pedagogische relatie en dus volgens Giesecke op het ontwerpen van een produktief sociaal arrangement voor het leren, het mogelijk maken van vorming (die nog sterker dan in de traditionele pedagogiek voor Giesecke "zelfvorming" is). Professionele pedagogen zijn "helpers bij leren", die planmatig en doelgericht te werk gaan en dit op bepaalde, openbare plaatsen doen.

Gieseckes boek is zeer informatief m.b.t. tot de huidige "crisis" in de pedagogiek. De grote verdienste van dit zeer leesbare boek is dat het, weliswaar volkomen tegen Giesecke's bedoeling in, duidelijk maakt dat wanneer men elk normatief perspectief, of elke vraag naar geldigheid en rechtvaardigheid wil uitsluiten, of beperken tot de feitelijk geldende maatschappelijke regels (is Giesecke dan werkelijk volkomen vergeten wat hij in een recent verleden zelf beleed ?), m.a.w. wanneer men opvoeding uit het "pedagogische" perspectief wil uitsluiten, men in weerwil van de goede bedoelingen, enkel technologie overhoudt, zoals in Giesecke's bespreking van de grondvormen van pedagogisch handelen duidelijk tot uiting komt. De pedagogische relatie wordt zelf een uitgesproken vorm van technologie. Het is problematisch om, zoals Giesecke, te stellen dat pedagogen met opvoeding niets te maken hebben omdat opvoeding een bepaald mensbeeld veronderstelt (p.65), en in een normatief pluralistische maatschappij geen enkele publieke instelling meer de legitimatie kan vinden om via opvoeding een particulier mensbeeld over te dragen. Men kan wel legaal gedrag afdwingen en juridisch toezicht uitoefenen, aldus Giesecke, men kan een aanbod doen, maar meer niet. Naar mijn mening kan men op die wijze de vraag naar de rechtvaardiging niet ontlopen omdat die vraag niet het mensbeeld betreft dat men "overdraagt", maar het handelen dat men tegenover een ander persoon en in antwoord op diens vraag stelt. Giesecke is trouwens in dit opzicht erg inconsequent wanneer hij elders stelt (p.76) dat advisering als vorm van professioneel pedagogisch handelen betekent dat de raadgever beschikt over zo gefundeerd mogelijke inzichten t.a.v. het onderwerp van advies, dat is dus inhoudelijke competentie, die Giesecke overigens zelf ook culturele competentie noemt. Het is echter moeilijk in te zien hoe dit zonder de vraag naar geldigheid of waarheid kan, tenzij men ook cultuur niet meer verbindt met normatieve kwesties, met maatstaven, met oordelen. Overigens zegt Giesecke zelf dat de pedagogische competentie zich oriënteert op "waarheid" en "juistheid", dat de pedagoog niet agiteert en indoctrineert of anderszins zijn partners overdondert (p.104). In het algemeen valt op hoe Giesecke terugvalt op elementen die precies traditioneel met "opvoeding" verbonden werden (zoals vertrouwen, belang van de persoon van de opvoeder, authenticiteit, het uit zijn op haar eigen einde, ..) wanneer hij de "pedagogische" competentie wil afbakenen van louter technologie. Giesecke komt in moeilijkheden omdat hij eigenlijk een verdediging van een bepaalde beroepsgroep beoogt, een verdediging die hij poogt op te bouwen vanuit haar specifieke nut en effect: helpen bij leren.

Dat leidt echter tot een sociaal-technologie, een conclusie die Giesecke niet wil aanvaarden, maar waarvoor hij geen uitweg meer vindt, eens hij de normatieve vragen, de vragen van "opvoeding", heeft verbannen. In plaats van uit te gaan van de vraag: "wozu aber brauche ich einen Pädagogen ?", zoals het in de inleiding tot de Duitse versie luidt, zou hij beter opnieuw vertrekken van de vraag: "wozu Erziehung ?", m.a.w. niet uitgaan van de vraag naar het effect of het doel (het einde), maar van de vraag

naar het "waarom" (het begin). Het is echter niet zeker of het antwoord op die vraag ook zal toelaten een professie te verdedigen.

J. Masschelein

Tulder, Margriet van
Nascholing en Onderwijsvernieuwing. Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de sociale wetenschappen, in het bijzonder de onderwijskunde.
Katholieke Universiteit Nijmegen, (proefschrift), 1992.

De nascholing verandert. De veranderingen in de structuur en werkwijze van de onderwijsverzorging hebben grote invloed op de nascholing. Met name de overheveling van de nascholingsgelden van de nascholingsinstellingen naar de scholen zal het gezicht van de nascholing drastisch veranderen. In toenemende mate krijgen scholen de beschikking over een eigen budget voor nascholing. De geldstroom wordt verlegd van de aanbodzijde (bijvoorbeeld de lerarenopleidingen) naar de vraagzijde (de scholen). Scholen kunnen voor dit geld nascholing kopen bij de instellingen. Schoolbesturen kunnen nascholing als beleidsinstrument gaan hanteren. De instellingen voor de nascholing moeten "marktgericht" en "kostendekkend" gaan werken. "U vraagt en wij draaien" lijkt het adagium te worden voor de nascholing in de jaren negentig. Misschien komt er een geheel nieuwe definitie van effectiviteit van nascholing. Een nascholingsactiviteit is effectief naarmate er meer vraag naar is. Het zijn leraren en scholen die de effectiviteit definiëren door "te stemmen met de voeten". Het succes van een nascholingsinstelling kan dan worden afgemeten aan de verkoopcijfers van nascholing. Dit zou er toe kunnen leiden dat belangen van leraren en scholen prevaleren boven het belang van leerlingen, namelijk een stimulerende leeromgeving en effectieve instructie.

Op dit breukvlak van onderwijsbeleid verschijnt het proefschrift van Margriet van Tulder getiteld "Nascholing en Onderwijsvernieuwing". De titel geeft al aan dat nascholing ergens toe moet leiden. Van Tulder beziet nascholing in het perspectief van onderwijsvernieuwing. Het is een onderzoek naar de vormgeving van effectieve nascholing van leraren die een rol dient te vervullen bij vernieuwingsprocessen in het onderwijs.

Alvorens het empirische onderzoek te beschrijven geeft de auteur een kort historisch overzicht van een aantal belangrijke ontwikkelingen op het gebied van nascholing. Bovendien presenteert zij een literatuuroverzicht van theoretische uitgangspunten en empirische bevindingen op het gebied van nascholing. De belangrijkste conclusie uit deze literatuurstudie is dat empirische bevindingen over effectieve nascholing schaars zijn en weinig houvast bieden bij de vormgeving van effectieve nascholing. Wel is er een aantal aanknopingspunten voor effectieve nascholing in de literatuur te vinden. Zo blijkt nascholing weinig effectief wanneer het beperkt blijft tot hoorcolleges, lezingen en discussies. Het lijkt van belang bij nascholing te streven naar een combinatie van onderdelen zoals het presenteren van theorie, demonstratie, oefening en feedback. Eigen inbreng van deelnemers wordt in de literatuur veelal als kenmerk van effectieve nascholing genoemd. Het in de tijd spreiden van de nascholing, met tussentijdse toepassingen in de eigen praktijksituatie, blijkt een positieve factor bij de implementatie.

Doel van het onderzoek is een bijdrage te leveren aan de kennis over vormgeving, inrichting en kwaliteit van nascholing als instrument voor onderwijsvernieuwing. Het onderzoek betreft de volgende vragen: (1) aan welke kenmerken moeten nascholingscursussen die een rol dienen te vervullen bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen naar het oordeel van onderzoekers en andere deskundigen voldoen? (2) in hoeverre hebben de ontwerpers van nascholingscursussen rekening gehouden met deze kenmerken; en (3) is er een relatie tussen de kwaliteit (effectiviteit) van deze cursussen en de mate waarin bij de ontwikkeling en implementatie ervan rekening gehouden is met de van belang geachte kenmerken?

Het onderzoek bestaat uit drie onderdelen. Allereerst worden deskundigen volgens een Delphi-procedure geraadpleegd over het belang van een aantal vormgevingskenmerken van effectieve nascholing. Dat leverde een reeks aanwijzingen op voor de opzet, uitvoering en evaluatie van effectieve nascholingscursussen. Daarmee is de eerste vraag van het onderzoek beantwoord. De uitkomsten van deze procedure zijn gebruikt bij de constructie van de vragenlijsten die in het survey zijn gebruikt. Via deze interviews en enquêtes is getracht antwoord te geven op de tweede en een deel van de derde vraag. Twee varianten van nascholing zijn daarbij onderzocht: teamgerichte nascholing en individugerichte nascholing. Bij de eerste variant is gekozen voor interviews. De individugerichte nascholing is onderzocht door middel van een enquête. Om de complexiteit van het onderwerp nascholing zoveel mogelijk recht te doen is bovendien een aantal gevalsstudies uitgevoerd. Het onderzoek bestaat, zoals gezegd, uit drie onderdelen: de Delphi-studie, het survey en de gevalsstudies. Het survey vormt de kern van het onderzoek. De twee andere onderdelen zijn voorbereidend c.q. ondersteunend voor het survey.

In het survey is gebruik gemaakt van interviews en schriftelijke vragenlijsten. Het onderzoek betreft zelfrapportages van ex-cursisten van nascholing. Hiermee is vooral getracht de vraag te beantwoorden naar de relatie tussen effectiviteit en kenmerken van nascholing. De vragenlijsten zijn in de vorm van een schriftelijke enquête voorgelegd aan deelnemers aan individugerichte nascholing en hun schoolleiders. Deelnemers aan teamgerichte nascholing en hun schoolleiders werden via een interview benaderd. Ook werden interviews afgenomen bij nascholingsdocenten en schoolbegeleiders. De totale steekproef bestond uit 355 deelnemers van individugerichte nascholing en 169 schoolleiders. Voor wat betreft de teamgerichte nascholing waren deze aantallen respectievelijk 55 en 35. De respons op de vragenlijsten was zoals gebruikelijk bij vragenlijsten laag. De auteur noemt responscijfers van 18, 44 en 63 procent bij de verschillende categorieën respondenten.

Door middel van regressie-analyses is vastgesteld wat invloed is van de onafhankelijke variabelen (a) schoolkenmerken, (b) nascholingskenmerken, (c) implementatiekenmerken en (d) type nascholing (individu versus teamgericht) op de drie afhankelijke variabelen (effectmaten). Deze laatste zijn: effect op klasseniveau, effect op schoolniveau en effect op het gebruik in de praktijk.
Uit de analyse blijkt dat van de vier blokken onafhankelijke variabelen de "schoolkenmerken" niet samenhangen met effecten. De overige blokken (b,c,d) geven een significant effect te zien. De kenmerken van nascholing dragen als blok nog het meest bij aan

de effecten. Toch verklaren ook deze slechts een klein deel van de variantie. Nadere analyse naar specifieke kenmerken levert te verwachten en onverwachte effecten op. Positieve samenhangen met effecten op klasseniveau werden gevonden voor: extra geïnvesteerde tijd buiten de bijeenkomsten, participatiegraad van de deelnemers, waardering voor de inhoud en praktijkgerichtheid van de nascholer. Voorts blijken ervaringen in het verleden, informatie vooraf en de duur van de cursus negatieve effecten op te leveren. Deze negatieve effecten blijken niet goed verklaarbaar. Teamgerichte nascholing blijkt een gering positief effect te hebben op klasniveau en op het gebruik van het geleerde.

Zes gevalsstudies leveren additionele informatie betreffende het implementatieproces op de scholen. Het bleek dat de "cases" te beschrijven zijn aan de hand van drie factoren: instrumentele capaciteit, implementatiestructuur en de sturingsfuctie.

Mijn hoofdpunt van kritiek ligt in de beperking van deze studie: het zijn de nageschoolde leraren die zeggen dat zij toepassen wat ze tijdens de nascholing hebben geleerd. De effectmaten zijn dus subjectief. Daar komt nog een belangrijk punt bij. Wat de gebruikers aan cognities, attitudes en vaardigheden meebrengen vóór deelname aan een cursus is waarschijnlijk veel invloedrijker dan het effect van de cursus zelf. Maar er zijn op dit punt geen metingen verricht en dus kon hiervoor ook niet worden gecontroleerd. Hiermee is weer een studie toegevoegd zonder dat "effectiviteit" in de betekenis van leerwinst bij leraren, feitelijke implementatie in de klas en verhoging van leerresultaten bij leerlingen is vastgesteld. De studie is beperkt tot zelfrapportages van betrokkenen. Hiermee blijft het onderzoek binnen de kring van direct belanghebbenden. Juist in een tijd waarin de definiëring van "effectiviteit" van nascholing in toenemende mate door de markt wordt bepaald, zouden onderzoekers verder moeten gaan dan het registreren van opinies van betrokkenen. Het is niet onbelangrijk wat leraren zelf van de nascholing vinden, maar uiteindelijk gaat het er om de factoren bloot te leggen die de effectiviteit van nascholing bepalen op het niveau van de leerlingen. De auteur erkent dit en wijst er op dat zij binnen het beperkte budget geen andere keuze had.

Hoewel de empirische resultaten van deze studie op zichzelf weinig spectaculair zijn, heeft de auteur toch een waardevolle bijdrage aan het onderwerp nascholing geleverd. Dat is onder meer te danken aan de inbedding van het onderzoek in een kort historisch overzicht, een theoretische verkenning, de heldere analyse van de data en een slothoofdstuk waarin alles bijeen wordt gebracht. Binnen de gegeven randvoorwaarden mag gesproken worden van een rijke, professioneel opgezette studie. De auteur en de researchgroep rondom S. Veenman, waarvan de auteur deel uitmaakte, hebben samen verschillende hoofdstukken uit deze dissertatie (vooraf) in nationale en internationale tijdschriften gepubliceerd. Ook dat is een aanwijzing voor kwaliteit. Vervolgonderzoek zou langs twee lijnen opgezet kunnen worden: (a) theoretische, reflectieve studies en (b) gecontroleerde, experimentele studies met een vergelijkend design naar effecten van nascholing op de implementatie in de klas en de leerresultaten van de leerlingen, bijvoorbeeld binnen bepaalde vakken in de eerste fase voortgezet nderwijs (basisvorming).

J. Terwel

Smaling, A., & F. van Zuuren, (Red.)
De praktijk van kwalitatief onderzoek: Voorbeelden en reflecties.
Meppel, Boom, 1992, ISBN 90 6009 197 3

Kwalitatief onderzoek is een vorm van systematisch empirisch onderzoek waarbij zowel de materiaalverzameling als de analyse van de gegevens zoveel mogelijk gebeuren in de natuurlijke taal. Het is vooral geschikt om de sociale werkelijkheid en de belevingswereld van mensen te bestuderen. Gewoonlijk wordt kwalitatief onderzoek geassocieerd met de "hermeneutische" stromingen in de psychologie (zoals de fenomenologische, de kritische en de handelingspsychologie, het symbolisch interactionisme en het sociaal constructionisme). Daarnaast kan men er echter ook op grond van algemeen methodologische factoren (betrouwbaarheid en validiteit) en om pragmatische redenen (zoals de scholing of de persoonlijke voorkeuren van de onderzoeker, de onderzoekssituatie, de vraagstelling) voor opteren. De paradigmatische en pragmatische factoren die kunnen leiden tot de keuze van kwalitatieve methoden, worden in het eerste en het laatste hoofdstuk van dit boek behandeld. Daarin wordt ook getracht de mythe te doorbreken dat kwalitatief onderzoek om ontologische, epistemologische of meta-theoretische redenen niet verenigbaar zou zijn met kwantitatief onderzoek en met de empirisch-analytische benadering in de psychologie.

Niet deze conceptuele achtergrond van het kwalitatief onderzoek echter, maar wel de praktijk en de concrete methodologische uitwerking ervan staan in dit boek centraal. In een zevental hoofdstukken worden voorbeelden van dergelijk onderzoek gegeven. Inhoudelijk gezien hebben deze bijdragen uiteenlopende onderzoeksonderwerpen: het beleven en omgaan met bedreigende medische situaties, belevingswijzen van systematische desensitisatie, verschillen in belasting van familieleden van dementerenden, liefdesconcepties in hitsongs, reflectief denken en oplossen van wiskundige problemen van basisschoolleerlingen, organisatie-ontwikkeling, en organisatiestress bij gevangenisbewaarders.

Qua materiaalverzameling komen in deze studies de volgende bronnen aan bod: het schriftelijk verslag, het interview (van gestructureerd tot open), de hardop-denkmethode, bestaande documenten, enzomeer. De verwerking van deze gegevens gebeurde meestal via een herhaalde en steeds meer grondige omgang met het materiaal waarbij gezocht werd naar betekenisvolle gehelen, naar patronen van overeenkomsten en verschillen. Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat het verzamelen en analyseren van gegevens cyclisch-interactief gebeurt en dat de onderzochte als mede-onderzoeker wordt beschouwd. Tevens illustreren deze hoofdstukken wat reeds in de eerste alinea werd vermeld, namelijk dat kwalitatief en kwantificerend onderzoek kan gecombineerd worden en dat zowel pragmatische als paradigmatische overwegingen een rol spelen bij het kiezen van de meest geschikte methode. Zo werden naast de vermelde methoden van materiaalverzameling ook vragenlijsten gebruikt, en werd er hier en daar voor de dataverwerking een beroep gedaan op statistische procedures. Zo ook komen niet alle onderzoekers uit één van de hoger genoemde hermeneutische stromingen: sommigen behoren tot de empirisch-analytische traditie en kozen om pragmatische redenen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode.

Het interessante van deze hoofdstukken ligt vooral in het feit dat van elk onderzoek de concrete fasen en methodologische beslissingen worden beschreven en beargumenteerd. Ook de moeilijkheden bij het verzamelen en verwerken van kwalitatieve gegevens komen aan bod: het arbeidsintensieve karakter, problemen bij het interviewen, alsook de voortdurende uitdaging om de gulden middenweg te vinden tussen weinig zeggende algemeenheden en hoogst individuele belevenissen, en tussen persoonlijke betrokkenheid en afstandelijke reflectie. Wie zelf aan kwalitatief onderzoek doet, kan hier zeker enige steun en inspiratie vinden.

H. Lietaer

Vreeke, G.J.
Zorg en rechtvaardigheid. Analyse van de Kohlberg-Gilligan discussie.
1992, VIII + 196 blz., ISBN 90-255-0076-5, f 37,50

Kohlberg en Gilligan ontwikkelden theorieën over de ontwikkeling van het morele oordelen. Kohlberg analyseert deze ontwikkeling in termen van objectieve, universele stadia van rechtvaardigheidsdenken. Gilligan analyseert de morele oordeelsontwikkeling in termen van seksespecifieke, niet-objectieve, niet-universele, contextuele stadia van zorgdenken. Vreeke probeert in deze studie antwoorden te vinden voor drie vragen: (1) Oordelen mannen en vrouwen inderdaad anders in het morele vlak?, (2) Is zorg-denken inderdaad een andere vorm van moreel oordelen dan rechtvaardigheids-denken?, en zo ja, (3) Zijn beide vormen van moreel oordelen even adequaat?

Na een gedetailleerde beschrijving van beide theorieën en van de kritiek die Kohlberg en Gilligan op elkaars theorieën gegeven hebben, bespreekt Vreeke eerst de methodologische problemen die het zoeken naar antwoorden op de eerder genoemde vragen met zich mee brengen. In het derde deel beantwoordt hij zijn vragen. Op grond van recent empirisch onderzoek met behulp van onderzoeksinstrumenten die gecontroleerd zijn op sekse-bias blijkt niet overtuigend aangetoond te zijn dat het moreel oordelen van mannen anders is dan het moreel oordelen van vrouwen. Als er al verschillen zijn, dan zijn die zeer gering. Wel is zorgdenken een andere vorm van moreel oordelen dan rechtvaardigheidsdenken. Hoewel ze dezelfde problemen tot onderwerp hebben, interpreteren beide benaderingen deze problemen verschillend. Ze hanteren verschillende grondbegrippen en procedures, en zijn niet tot elkaar te herleiden.

Tot zover is Vreekes analyse consistent, zorgvuldig en helder. Dat is minder het geval waar hij de adequaatheidsvraag analyseert. Vreeke stelt op p. 110, mijns inziens terecht, dat het zoeken naar criteria voor adequaatheid bemoeilijkt wordt doordat een criterium al snel één van beide benaderingen bevoordeelt. Daarom kiest hij pragmatisch voor twee adequaatheidscriteria die al ter discussie staan in het Kohlberg-Gilligan-debat en die op het eerste gezicht beide partijen beurtelings bevoordelen, namelijk contextualiteit (door Gilligan sterk benadrukt) en objectiviteit (door Kohlberg benadrukt). Bij nader inzien blijkt dit echter niet zo te zijn. Kohlberg vat contextualiteit negatief op als het onvermogen macro-problemen tot onderwerp van moreel oordelen te maken, terwijl

Gilligan het positief formuleert als de neiging om relevante situatie-specifieke details van een moreel probleem in ogenschouw te nemen. Vreeke neemt nu, zonder specifieke rechtvaardiging, Kohlbergs interpretatie van het begrip "contextualiteit" over en argumenteert vervolgens dat het zorgdenken niet geschikt is om macro-problemen te behandelen, iets wat rechtvaardigheidsdenken wél kan. In termen van het criterium contextualiteit (zoals Vreeke dat interpreteert) is zorgdenken dus minder adequaat dan rechtvaardigheidsdenken. Maar Vreeke had ook Gilligans interpretatie van contextualiteit kunnen overnemen, waarna hij wellicht een ander antwoord op de adequaatheidsvraag had gevonden. Weliswaar argumenteert hij eerder in het boek dat ook in het rechtvaardigheidsdenken aandacht voor situatie-specifieke details mogelijk is, maar het zou kunnen blijken dat in het zorgdenken *meer* of *betere* aandacht voor situatiespecifieke details mogelijk is, en dat zorgdenken gemeten naar deze interpretatie van contextualiteit dus adequater is dan rechtvaardigheidsdenken. Met het andere criterium voor adequaatheid, objectiviteit, is ook iets mis. Vreeke neemt hier een criterium voor adequaatheid dat in de ene visie in het debat (Gilligans zorgdenken) reeds per definitie, en ook per implicatie van Gilligans omschrijving van het begrip "zorg", wordt uitgesloten. Hanteert Vreeke hier (ongewild en ongeweten) een rechtvaardigheids-bias?

Ondanks deze schoonheidsfout is *Zorg en Rechtvaardigheid* een aanrader voor iedereen die meer duidelijkheid wenst over deze belangwekkende theorieën van morele ontwikkeling van kinderen.

A. Tellings

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 69, nr. 3, 1992
A.M.L. van Wieringen, Richting, autonomie en kwaliteit in het onderwijs
P.J.C. Sleegers, Th.C.M. Bergen en J.H.G.I. Giesbers, School en beleidsvoering.
K.Tj. Bos en A.J. Visser, Implementatie en effecten van een computerondersteund absentie-registratie systeem
L. Verhoeven en A. Vermeer, Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs

Pedagogische Studiën
Jrg. 69, nr. 4, 1992
S. Veenman, Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel
L. Verschaffel, Hoe leerlingen vergelijkingsvraagstukken begrijpen en oplossen: toetsing van een procesmodel via de techniek van het navertellen
Discussie: P. Vedder, Het Cito-Leerlinggvolgsysteem. Spelen met oogkleppen op.
P. Gillijns en L. Verhoeven, Het Cito-Leerlingvolgsysteem: met het oog op de praktijk
Kroniek:*F.P.C.M. de Jong* (red.), De AERA Annual Meeting: San Francisco 1992

Pedagogische Studiën
Jrg. 69, nr. 5, 1992
Thema: Functionele geletterdheid
L. Verhoeven en A. van der Leij, Functionele geletterdheid. Introductie
L. Verhoeven, Beginnende geletterdheid : een ontwikkelingsperspectief
A. van der Leij, Risico op functionele ongeletterdheid in de basisschool: een taxonomie van oorzaken en een beschrijving van mogelijkheden tot aangepaste interventie
P.P.M. Leseman, F.F. Sijsling en E.M. de Vries, Zorgbreedte en instructieklimaat: aanknopingspunten voor de preventie van functioneel analfabetisme in het LBO en MAVO
C. Doets, Functionele ongeletterdheid onder volwassen Nederlanders
Kroniek:*L. Verhoeven*, Functionele geletterdheid in vergelijkend perspectief. Verslag van de conferentie "Attaining functional literacy: a cross-cultural perspective"

Pedagogische Studiën
Jrg. 69, nr. 6, 1992
N. Verloop, Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde
I. Janssen Reinen en Tj. Plomp, De meisjes(on)vriendelijkheid van computergebruik in scholen

J.B. Kuhlemeier en H. van den Bergh, Milieukennis, -attituden en -gedrag en hun onderlinge samenhang in het voortgezet onderwijs
E. van Eck, G. ten Dam en M. Volman, Reconstructie van researchprogramma's als kwalitatieve meta-analyse; het onderzoeksdomein onderwijs en sekse-ongelijkheid
Discussie: W.K.B. Hofstee, Onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen; een aanzet tot evaluatie vooraf
C. Bolle, De dadels van Willem

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr. 6, 1992
T.A. van Yperen, J. Rispens & I.A. van Berckelaer-Onnes, Classificatie van specifieke ontwikkelingsstoornissen
P.A. de Ruyter & J.M.C. Aalbezrs, De constructie van de hulpvraag door groepsleiding: de bruikbaarheid van een methode
M.E. Visser-Meijman & H. Buskop, Zelfstandigheidsvorming. Een centraal begrip in de klasse-organisatie en de persoonlijkheidsontwikkeling bij het begeleiden van geïndividualiseerd onderwijs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr 7/8, 1992
W. Hellinckx, 25 jaar orthopedagogiek Leuven
P. Ghesquière, Het perspectief van multi-problem gezinnen op de hulpverlening
S. van der Maat, Communicatie tussen personen met een diep mentale handicap en hun opvoed(st)ers
A.J.J.M. Ruyssenaars, E. Claes & M. de Caluwe, Lees- en spellingsproblemen in de overgangsfase van basisonderwijs naar secundair onderwijs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr. 9, 1992
M.W. Bol, Voor galg en rad. Psychologische ideeën van juristen met betrekking tot de ondergrens van strafrechterlijke vervolgbaarheid
C.M. van Rijswijk, De ontwikkeling van het vso-lom I: functies, instroom en uitstroom
I.A. van Berckelaer-Onnes, Leven naar de letter. Oratie
H. van Engeland, Leven naar de letter: autisme en, pervasie. Een commentaar bij de oratie van Van Berckelaer-Onnes

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr. 10, 1992
D. Rooth & E. Kool, De ontwikkeling van het vso-lom (2): leerlingkenmerken
J.M.A.M. Janssens & J.R.M. Gerris, Sociaal-cognitieve ontwikkeling, pro-sociaal gedrag en sociometrische status
Therese Dingelhoff-Lehr, Reactie. Op interview van J. van Weelden: TvO, december 1991

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr. 11, 1992
H.W. van Berkum, Begeleiding van gezinnen met een verstandelijk gehandicapt kind
A. Jager, Evaluatie van een zorgverbredingsprogramma voor de Onderwijsbegeleidingsdiensten
E.E.J. de Bruyn, M.J.M. Delsing, De validiteit van de ABVK: een empirische kanttekening

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 31, nr. 12, 1992
D.J. de Levita, 'De wolken waarom moeder schreide'
J. van Weelden, Wachter wat is er van de nacht? Kanttekeningen bij de inaugurele rede van prof. dr. D.J. de Levita
J. van Acker, Gezinsproblemen in de welvaarts- en verzorgingsstaat
H.W. van Berkum, Stress bij ouders van een verstandelijk gehandicapt kind

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 32, nr. 1, 1993
C. Hoefnagels, Primaire preventie van kindermishandeling
J.Th. Bakker & C.B.L.M. Ubachs, Oordeelsvorming en remediëringskansen in het speciaal onderwijs
P. Gillijns, Het Leerlingvolgsysteem van het Cito; inhoud en werkwijze
J. Hendriksen & A. Reinders, Reactie. Vroegbehandeling en het jonge lichamelijk gehandicapte kind

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 32, nr. 2, 1993
R. de Groot, Zorg om de verzorging
K.B. Koster, Onderwijsverzorging: gevierendeeld tussen overheid, scholen, markt en vooral zichzelf
W. Meijer, Leerlingbegeleiding na 1995. De WRR ziet vakinhoudelijke ontwikkelingen over het hoofd
R.J. Gorter, De toekomst van de onderwijsbegeleiding en WSNS
C.F.M. van Lieshout & G.J.T. Haselager, De structuur en organisatie van de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen

Nederlands Tijdschriftt voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 8, nr. 3, mei 1992
M.H. van IJzendoorn, Het stempel van ouders op de gehechtheid van het kind
M. Guelen & F. Harinck, Informatisering in de zelfstandige pedagogische praktijk
L.E.E. Ligthart & F.L.H. de Keijser, Attituden en kennis van groepsopvoeders over HIV-infectie en AIDS bij pupillen
Kroniek: *M. van Bilsen*, Motivatie als voorwaarde en brug tussen ongemotiveerde cliënt en overgemotiveerde hulpverlener

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jgr. 8, nr. 4, augustus 1992

B. van Oers, J. Carpay & W. Wardekker, Onderwijsconcept en schoolontwikkeling

L.F. Groenendijk, "Salomo's raad aan de jeugd", de gereformeerde kerk en de jeugd tijdens de 17e en 18e eeuw, blijkens preken en andere stichtelijke literatuur

R. van der Kooij & A. Noordman, Een hypothese over de relatie tussen verwaarlozing en cognitie

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jgr. 8, nr. 5, oktober 1992
Themanummer: Pedagogische Hulpverlening: vrijwillig-gedwongen?

J. Soetenhorst-de Savornin Lohman, De pedagoog in de rechtszaal: de poppen aan het dansen (inaugurele rede)

W. Langeland & S. Dijkstra, Opvoeding als doorgeefluik van geweld? Een kritische kijk op de hypothese van de intergenerationele overdracht van geweld in gezinnen

P.M.H. Naaijer & Tj. Zandberg, Evaluatie van kleinschalige hulpverlening

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jgr. 8, nr. 6, december 1992

A.G. Bus & M.H. van IJzendoorn, Hoe maken moeders van driejarigen een nieuw verhaal begrijpelijk? Invloed van ervaring, milieu en gehechtheid

D.R. van Peer, Sociale ondersteuning van kinderen met leerstoornissen

J. Hoekman & P.M. van den Bergh, De trefzekerheid van de AUTI-R-schaal bij de onderkenning van autisme: een kruisvalideringsonderzoek

Kroniek: *M.F. Delfos*, De computer als hulpmiddel in de spelkamer

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jgr. 9, nr. 1, januari 1993

D.H. Rost & P. Hanses, Bezit en gebruik van speelgoed bij hoofbegaafde kinderen

P. Vedder & L. Eldering, De evaluatie van OPSTAP: een gezinsinterventie programma dat kinderen voorbereidt op school

Kroniek: *M. Dubois-Reijmond*, Rapportage. Kennis over de Nederlandse jeugd: een bespreking van het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid

Kind en adolescent
Jrg. 13, nr. 2, mei 1992

J. Cracco, Lateralisatie en leerproblemen: de doolhof

J.D. Bosch, C. Braet, M.G.M. Legtenbergh & M. Schittekatte, Gredragsproblemen van kinderen met obesitas

N.W. Slot, J.D. Jagers & M.H. Beumer, Tien jaar Kursushuis: ervaringen en follow-up gegevens

P. Muris & A. Vernaus, De behandeling van een kind met een aan autisme verwante contactstoornis: een gevalsbeschrijving

Kind en adolescent
Jrg. 13, nr. 3, augustus 1992

P.M. Valkenburg & T.H.A. van der Voort, De invloed van televisie op fantasiespel: een onderzoeksoverzicht
K. Mesman Schultz & H. Herfs, Zelfstandigheidstraining voor adolescenten: een onderzoek naar de effecten van residentiële behandeling
N. Heessels, M.J.M. Meijs, M.J.A. Feltzer a H.J. Eilander, Herhalingsonderzoek met de WISC-R bij kinderen met een lichamelijke handicap
F. Boer, Slaapstoornissen: de rol van slaappatroon en slaapbehoefte

Kind en adolescent
Jrg. 13, nr. 4, november 1992

M.M.J. van Ooyen-Houben, De ontwikkeling van jonge kinderen na een uithuisplaatsing
W.F. Mailette de Buy Wenniger, R.H.I. Benoist, N. Moleman & A. van Loon, Het McMastermodel als uitgangspunt van gezinsdiagnostiek
H.A. van der Stege, Waarom kinderen zijn zoals ze zijn: ideeën van ouders
T.R.M. Willemse, 'De kuitenprikker': een illustratie van de verhouding tussen dwangopvoeding en psychiatrie rond 1927
P. Muris, H. Heldens & L. Schreurs, Goldsteintraining bij vier moeilijk opvoedbare jongens in het voortgezet speciaal onderwijs
A.P. Aldenkamp, Ongewenste effecten van medicijnen op de cognitieve functies bij kinderen

Kind en adolescent
Jrg. 14, nr. 1, februari 1992
Hardnekkig bedplassen bij Turkse en Marokkaanse kinderen

T.W.J. Schulpen, S.D. Blankenheym-van der Walle & A.P. Messer, Achtergronden en medische aspecten
N.S.M. Hopstaken, A.E.M. Visser & M.A.W. Vijverberg, De klinische Droge bed Training in het Ziekenhuis Overvecht
M.W. van der Most van Spijk, T.W.J. Schulpen & W.H.G. Wolters, Opvattingen en praktijken van ouders en eerste resultaten van de klinische Droge Bed Training in het Ziekenhuis Overvecht
R. Vecht-van den Bergh & E. Vrijdaghs-de Wilde, Wegakingen in de puberteit
D.C. van den Boom, Opvoeden met een gekleurde bril op?

Comenius
lente 1992

Nelleke Bakker, Een lastige levensfase. Nederlandse gezinspedaqgogen over puberteit en adolescentie in het gezin. 1916-1950
Heinz-Elmar Tenorth, Een nieuwe algemene vorming of slechts de oude canon? Over de betekenis van onderwijstradi ties
Pauline Schreuder, Aspecten van de Amerikaanse discussies over de inhouden van het onderwijs. Recente literatuur op het gebied van 'cultural literacy'

Wim Wardekker, Siebren Miedema, Roel Bosker, Wim Meijen, Ed Wendrich & Anton Wesselingh, Tussen gelijke kansen en pedagogische vragen. Een gesprek over 'effectieve scholen'

Discussie: *Piet van der Ploeg*, Biotisch organicisme, opvoeding en identiteit. Een reactie op Van Crombrugghe, 'Uw kinderen zijn uw kinderen wel'

Comenius
zomer 1992
Themanummer: Comenius 400 jaar. Tussen traditie en moderniteit. Biologisch ouderschap

Jan Noordman, Comenius 1592-1992. Inleiding op het thema

Günther Buck, Exemplarisme en vorming. Over het vormingsconcept van J.A. Comenius

Brita Rang, Descartes contra Comenius - Comenius contra Descartes. Bronnen bij en reflecties over een controverse

Nanine Charbonnel, De metaforen van Comenius

David Hamilton, Comenius and the New World Order

Frieda Heyting, De relativiteit van opvoedkundige theorievorming. De verhouding tussen theorie en praktijk van de opvoeding in het licht van metatheoretische en cultureel relativisme

Dymphie van Berkel, Over wortels, benen en identiteit

Jan Dirk Imelman, Cultuurpedagogische wegen en omwegen

Comenius
herfst 1992
Themanummer: Onderwijssociologie. Macht en liefde in de opvoeding

Ed Wendrich, Frans Meijers, Siebren Miedema & Wim Wardekker, Culturele tradities en onderwijs in Nederland. Inleiding op een thema

Barry J. Hake, De strijd om burgerschapsvorming: volksverlichting in de Bataafse Republiek, 1795-1798

Jan Lenders, Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland (1850-1900)

Sarah Blom, De strijd om het hoge niveau in het voortgezet onderwijs

Paul Smeyers, Over macht en liefde in de opvoeding

Carlo Schuengel, Ontwikkelingstaken als pedagogische richtlijn. Een kritische analyse bij de herintroductie van het begrip ontwikkelingstaken in de ontwikkelingspsychologie

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel maximaal 12 pagina's in druk, voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Dit komt overeen met maximaal 21 pagina's DIN A4, regelafstand 1 1/2, 36 regels, 72 aanslagen per regel. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven. Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links op 4,25 cm; rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 424-4086631-41 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk
Ceuterick, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

BEST COPY AVAILABLE

Pedagogisch Tijdschrift

2

18e JAARGANG MAART APRIL 1993

FL

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

H. Groenendaal en B. Levering — Van de redactie 97

J.H.A. Groenendaal — Opvoedingsvoorlichting. Opzoek naar theoretisch bruikbare kaders en modellen 101

M.W.E. Lambermon — Over de instructieve waarde van opvoedingsvoorlichting voor ouders, voorlichters en onderzoekers. Evaluatie van een project 113

S. Roomans — Kritische beschouwing van een aantal projecten m.b.t. opvoedingsvoorlichting 129

I. Bakker — Opvoedingsvoorlichting in de praktijk. Van opvoedingsvoorlichting naar opvoedingsondersteuning 139

N. Bakker — Onzekere ouders? Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonzekerheid 153

Ingekomen boeken 173

Uit andere tijdschriften 175

Van de Redactie

Hoewel er de laatste jaren steeds meer over opvoedingsvoorlichting wordt gesproken, ligt het toch niet voor de hand om de termen opvoeding en voorlichting zomaar met elkaar te verbinden. Als voorlichting met opvoeding in verband wordt gebracht, denken we immers van oudsher in eerste instantie hooguit aan bepaalde specifieke domeinen binnen de opvoeding waarop die voorlichting betrekking zou kunnen hebben, maar zeker niet aan een mogelijke remplaçant voor de hulpverlening op het hele gebied. Bij voorlichting denken we bij voorbeeld aan seksuele voorlichting. Het gaat daarbij dan bij uitstek om een activiteit die de noodzakelijke wetenswaardigheden op het gebied van de seksualiteit aanbrengt, een activiteit die wellicht een voorwaarde voor een geslaagde seksuele opvoeding vormt, maar die de seksuele opvoeding nooit zal kunnen vervangen.

Een van de problemen die men met de huidige aandacht voor opvoedingsvoorlichting zou kunnen hebben is hiermee gegeven.

Als men inderdaad denkt dat men grote delen van de hulpverlening op het gebied van de opvoeding door opvoedingsvoorlichting kan vervangen, dan moet men 'hulpverlening' en 'opvoeding' wel op een heel specifieke manier opvatten. 'Hulpverlening' wordt dan gezien in termen van kennis- of informatieoverdracht en gedragsverandering, terwijl de normatieve vragen, die traditioneel bij 'opvoeding' in het geding werden gebracht, niet langer worden gesteld. Als we het veld overzien lijken twee tendensen van belang te zijn voor het begrijpen van de huidige belangstelling voor opvoedingsvoorlichting. Die beide tendensen betreffen goed beschouwd geen nieuwe ontwikkelingen, maar lijken eerder constanten, die de ontwikkelingen in het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van de opvoeding en ontwikkelingen op het gebied van de hulpverlening al langer begeleiden, de eerste sinds jaar en dag, de tweede sinds het laatste decennium.

Zolang de pedagogiek bestaat, worden er pogingen ondernomen om er een echte wetenschap van te maken. Het proefschrift van Depaepe *Meten om beter te weten?* heeft laten zien hoe de strijd tussen de oude normbetrokken pedagogiek en de natuurwetenschappelijke benadering het toneel van de pedagogiek en kinderstudie van rond de eeuwwisseling tot aan de Tweede Wereldoorlog bepaalde. Deed men in de jaren zestig alsof die strijd tot dan toe nog nooit gestreden was, het beeld van het onderzoek rond opvoedingsvoorlichting vandaag ademt de zelfde sfeer. Opvoedingsvoorlichting wordt gezien als een nog jonge tak aan de pedagogische stam. Het feit dat zij nog in de kinderschoenen staat wordt geweten aan het feit dat er nog te weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan om haar als volwassene aan te spreken. De hooggespannen verwachtingen roepen inderdaad beelden op die herinneren aan de vroege jaren van de *child-studies*. Het ontwikkelingspsychologisch gehalte in de bijdrage aan het onderzoek naar opvoedingsvoorlichting is dan ook respectabel.

Hulpverlening in het algemeen, en hulpverlening op het gebied van de opvoeding in het bijzonder, lijkt de laatste tien jaar in Nederland politiek in het teken van de bezuinigingen te staan. Er is sprake van verschuiving van taken op dit gebied van het rijk naar lagere overheden. Die verschuiving -in het Haagse jargon met de bedrieglijk aantrekkelijke

Hulpverlening in het algemeen, en hulpverlening op het gebied van de opvoeding in het bijzonder, lijkt de laatste tien jaar in Nederland politiek in het teken van de bezuinigingen te staan. Er is sprake van verschuiving van taken op dit gebied van het rijk naar lagere overheden. Die verschuiving -in het Haagse jargon met de bedrieglijk aantrekkelijke term 'decentralisatie' aangeduid- komt er op neer dat de zelfde taken met minder financiële middelen moeten worden volbracht. In een dergelijk politiek klimaat moet de aandacht voor opvoedingsvoorlichting, maar ook voor preventie, met een waakzaam oog worden bezien. Onderzoekers moeten echt oppassen dat zij niet worden ingehuurd om ondoordacht bezuinigingsbeleid van een wetenschappelijk alibi te voorzien.

Als dat het kader is waarbinnen we de nieuwe ontwikkelingen rond opvoedingsvoorlichting moeten beschouwen, dan biedt een inleiding op ons thema-nummer het volgende beeld.

Han Groenendaal vat opvoedingsvoorlichting op als een methodiek voor preventieve opvoedingsondersteuning, die in de praktijk al heel lang bestaat, maar pas sinds kort echt planmatig en theoretisch wordt onderbouwd. Voor die theoretische onderbouwing doet hij nadere voorstellen. In die voorstellen worden pedagogische en voorlichtingskundige theorieën en modellen op elkaar betrokken. Benaderingen die factoren in kaart brengen, die een bedreiging of een bescherming vormen voor een optimale kinderlijke ontwikkeling, zijn daarbij een belangrijk uitgangspunt. Groenendaal benadrukt in zijn bijdrage dat veel empirische onderzoek noodzakelijk is om een goede projectmatige opzet van opvoedingsvoorlichting van een stevig fundament te kunnen voorzien.

Mirjam Lambermon bespreekt een concreet opvoedingsvoorlichtingsproject. De betreffende voorlichting had betrekking op aspecten van de ouder-kind interactie die relevant zijn voor de gehechtheidsontwikkeling. In een experiment werden twee voorlichtingsvormen met elkaar vergeleken, voorlichting door middel van video en voorlichting door middel van schriftelijk materiaal. Naast de uitgangspunten komen ook de effecten van het experiment aan de orde. De resultaten lieten tegen de verwachting in zien dat videobanden, althans op de korte termijn, minder effectief waren dan folders. Lambermon besteedt in deze bijdrage, meer dan in haar proefschrift over dit onderwerp, aandacht aan een evaluatie van die resultaten in het licht van de algemene literatuur over opvoedingsvoorlichting.

Stella Roomans levert in haar bijdrage een kritische beschouwing van een drietal opvoedingsvoorlichtingsprojecten, te weten "Spelvoorlichting aan huis", "Moeders informeren moeders" en "Slaapkaarten". Zij vat opvoedingsvoorlichting op als een van de mogelijke manieren om het opvoedkundig handelen van opvoeders zodanig te beïnvloeden, dat het kind daar in zijn psychosociale ontwikkeling optimaal van profiteert. Het kader dat zij ontwikkelt om de drie projecten te beschrijven en te beoordelen kan in haar visie ook dienst doen bij het opzetten van opvoedingsvoorlichtingsprojecten. De aldus ontwikkelde checklist kan zo bij voorbeeld helpen bij de keuze van doelstellingen en selecteren van doelgroepen, wat van het grootst mogelijke belang is voor een gedegen effect-evaluatie.

Ina Bakker schetst in haar bijdrage hoe opvoedingsvoorlichting in de praktijk gestalte krijgt op de verschillende beleidsterreinen. Een van de terreinen is dat van de jeugdge-

zondheidszorg waarbinnen sinds jaar en dag opvoedingsvoorlichting wordt gegeven door de consultatiebureaus, die meer dan 90% van alle ouders van kinderen van nul tot vier jaar bereiken. Een ander terrein is dat van het jeugdwelzijnswerk waarbinnen opvoedingsvoorlichting wordt gegeven door club- en buurthuizen, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Ina Bakker ziet over de afgelopen dertig jaar veranderingen binnen de opvoedingsvoorlichting die kunnen worden aangeduid als een verschuiving van voorlichting naar ondersteuning. Geen verschraling van de hulpverlening dus, maar verdieping. Voor de gegroeide belangstelling voor opvoedingsvoorlichting verwijst zij onder andere naar de gegroeide opvoedingsonzekerheid bij ouders.

Op dit laatste gegeven sluit de kritisch-historische bijdrage van Nelleke Bakker aan. Zij onderzoekt de historische achtergronden van deze, werkelijke of vermeende, opvoedingsonzekerheid. Daarbij is de vraag van belang hoe de relatie tussen oudervoorlichters en hun doelgroepen zich van het midden van de vorige eeuw tot het midden van de 20e eeuw ontwikkelde. Wie traden als deskundigen op het gebied van de gezinsopvoeding naar voren? Op welke groepen richtten zij zich? Wat waren hun motieven en bedoelingen? Wat veranderde er in de loop der tijd inhoudelijk aan de adviezen? Bakker houdt de overige auteurs van dit themanummer wel heel nadrukkelijk een spiegel voor. Moet opvoedingsvoorlichting inderdaad worden gezien als oorzaak van opvoedingsonzekerheid in plaats van de remedie ertegen die het wenst te zijn?

In de loop van vorig jaar werden we in de media opgeschrikt doordat de minister-president zich hoogst persoonlijk met de voorlichting bemoeide. Het ging toen om de ouwe trouwe Postbus 51, die sinds jaar en dag de voorlichting van regeringswege in Nederland op radio en televisie verzorgt. De aanleiding was een concrete campagne die door sommige delen van het volk als kwetsend werden ervaren, welk gevoel door de met die volksdelen verbonden vertegenwoordigers onder de aandacht van de regering werd gebracht. Het debat dat volgde liep uit op een discussie over het nut van voorlichtingscampagnes in het algemeen, want inmiddels was duidelijk geworden dat er met die campagnes meer dan aanzienlijke sommen geld gemoeid waren. Op die terreinen, waar voorlichting van oudsher heel gebruikelijk is, en wetenschappelijk onderzoek reeds een traditie heeft, blijkt het mogelijk zomaar aan de effectiviteit, en daarmee aan het nut van voorlichting, te twijfelen. Op het terrein van de opvoedingsvoorlichting, waar in zekere zin het onderzoek naar effectiviteit nog moet beginnen, moet, op een aantal echt beproefde terreinen na, wetenschappelijk aan het nut van voorlichting worden getwijfeld, in die zin dat het nut ervan nog moet worden aangetoond. Daarbij lijkt het van het grootste belang, dat ook na vluchtige analyse duidelijk is, dat bepaalde inhouden zich beslist niet en andere zich misschien wel voor overdracht door middel van voorlichting lenen. Voorlichting kan in die hulpverlening, waarbinnen informatieoverdracht een relevante plaats inneemt, zo een belangrijke aanvullende rol vervullen. Een ontwikkeling die, in het kader van de eerder gesignaleerde bezuinigingstendens, erop gericht zou zijn kunnen zijn de goedkopere voorlichting in de plaats te doen komen van bestaande noodzakelijk vormen van hulpverlening, moet als onwenselijk worden aangemerkt. Tegen de achtergrond van maatschappelijke ontwikkelingen die aan de soliditeit van de thuisbasis van de opvoeding in het primaire milieu knagen, gaat er ook van aldus gelegitimeerde bezuinigingen een sterke bedreiging uit. Want we gaan er voor het gemak maar even vanuit, dat alle inspanningen op het

gebied van de hulpverlening aan opvoeders en kinderen toch niet om het even zijn, al ziet het er op de brede historische schaal misschien zo uit.

H. Groenendaal & B. Levering

Ped. T. 18 (1993), nr. 2, p. 101-112

Opvoedingsvoorlichting
Op zoek naar theoretisch bruikbare kaders en modellen

J.H.A. GROENENDAAL

Samenvatting

In dit artikel wordt opvoedingsvoorlichting opgevat als een methodiek van preventieve opvoedingsondersteuning. In de praktijk bestaat opvoedingsvoorlichting al heel lang, maar als een planmatige en theoretisch onderbouwde activiteit nog maar kort. Er wordt een speurtocht ondernomen naar mogelijk bruikbare theoretische kaders ter onderbouwing van opvoedingsvoorlichting. Deze worden voorlopig gevonden in pedagogische en ontwikkelingspsychologische theorieën rond 'parenting' en factoren die de opvoeding en ontwikkeling van kinderen kunnen bedreigen. De rol en functie van voorlichtingskundige theorieën en modellen wordt aangegeven.

Tenslotte wordt een poging ondernomen de behandelde theoretische kaders te integreren door beide benaderingen (de opvoedkundige en de voorlichtingskundige) te plaatsen in een schema voor de projectmatige opzet van opvoedingsvoorlichting.

1. Inleiding

Opvoedingsvoorlichting wordt meestal gezien als één van de mogelijke manieren om het opvoedend handelen van opvoeders zodanig te beïnvloeden of te ondersteunen dat het kind daar in zijn psychosociale ontwikkeling optimaal van profiteert. Opvoedingsvoorlichting wordt dus beschouwd als een mogelijke methodiek naast andere preventie- en ondersteuningsmethodieken zoals bijvoorbeeld: de consultatiemethode, netwerkontwikkeling, zelfhulpmethode, oudercursussen. In de praktijk blijkt deze methodiek echter nauwelijks theoretisch onderbouwd te zijn. Vandaar dat in deze bijdrage een poging wordt ondernomen op zoek te gaan naar theorieën of systemen ter mogelijke onderbouwing van deze methodiek, met het doel een bijdrage te leveren aan systematisering en wetenschappelijke verantwoording van deze preventieactiviteit. Wat in deze bijdrage bewust blijft liggen is de vraag of zo'n wetenschappelijke verantwoording, planmatige opzet en professionalisering wel zo noodzakelijk is voor de praktijk van opvoedingsvoorlichting. In andere bijdragen aan het themanummer wordt opvoedingsvoorlichting als maatschappelijk verschijnsel kritisch onder de loep genomen (N. Bakker) en worden diverse activiteiten (I. Bakker) en enkele projecten (S. Roomans) op het gebied van opvoedingsvoorlichting behandeld.

Als voorlopige ondersteuning van het belang van de verdere ontwikkeling van opvoedingsvoorlichting als methodiek kan men het volgende aanvoeren:

1. In de praktijk blijkt er op plaatsen waar ouders met kinderen komen (consultatiebureaus, GG en GD's, peuterspeelzalen, crèches e.d.) sprake van een toegenomen behoefte van ouders om informatie, raad en advies inzake de omgang met hun (jonge) kinderen. Hiervoor is zelfs een nieuwe term gevonden: opvoedingsonzekerheid. Zie voor een nadere toelichting en kritische beschouwing van deze term onder anderen N. Bakker in dit themanummer en de oratie van Hermanns uit 1992. Er lijkt in ieder geval sprake van toegenomen vragen, twijfels en zorgen bij ouders op pedagogisch terrein Opvoedingsvoorlichting als activiteit zou hierop een antwoord kunnen zijn.
2. Opvoedingsvoorlichting staat als preventiebeleid hoog op de agenda in de diverse landelijke beleidsnota's over preventie van psychosociale problematiek (o.a.: 'Opvoedingssteun op maat, 1991; Preventie van psychosociale problematiek door het kruiswerk, 1988).
3. Opvoedingsvoorlichting lijkt - naast Gezondheidsvoorlichting en Opvoeding (GVO) - een vastere plaats te gaan innemen op de universiteiten (o.a.: Hermanns (1992); onderzoekprogramma 'Pedagogische preventie van opvoedings- en ontwikkelingsproblemen', vakgroep Pedagogiek R.U.). Studenten worden dus opgeleid om opvoedingsvoorlichting - binnen het bredere domein van pedagogische preventie of opvoedingsondersteuning - als vak te gaan beoefenen.

Uiteraard is bovenstaande poging tot legitimering voorlopig. Ook moet worden opgemerkt dat de neiging tot professionalisering van bestaande, vaak laagdrempelige, opvoedingsondersteunende activiteiten niet door iedereen als wenselijk wordt gezien (o.a. Singer, 1982; De Winter, 1986).

2. Onderbouwing vanuit pedagogische en ontwikkelingspsychologische theorievorming

Om te beginnen valt te constateren dat de opvoedkundige kant van opvoedingsvoorlichting veel minder ontwikkeld is dan de voorlichtingskundige kant. Voor-zover al sprake is van planmatigheid en systematiek, vooral bij de grotere projecten, minder bij de kleinschalige, wijkgebonden activiteiten, hanteert men schema's uit de voorlichtingskunde. Voorbeelden van dergelijke schema's zijn: de GVO-matrix van Kok (1987), de 'Kernpunten voor het opstellen van een voorlichtingsprogramma' (Blans, 1992), en de zogenaamde 'Checklist van voorlichting (Wapenaar, Röling, & Van den Ban, 1989). Hieronder geven we zo'n schema weer en lichten het kort toe, om van daaruit beter te kunnen aangeven waar in het schema plaats is voor pedagogische, respectievelijk voorlichtingskundige theorieën en noties.

----------------------planning------------------ >
probleem-gedrag-determinanten-interventie-invoering
< --------------------evaluatie------------------

probleem: in deze fase in het opstellen van een voorlichtingsprogramma wordt het probleem (bv. overmatig alcohol- en druggebruik bij jongeren) geanalyseerd in termen van de vraag bij wie en hoe vaak enz. het pro-bleem zich voordoet (epidemiologisch materiaal) en tevens wat de mogelijke (negatieve) gevolgen zijn voor de latere ontwikkeling (ontwikkelingspsychopathologie).
gedrag: welk deel van het probleem wordt door gedrag in de hand gewerkt?

determinanten: door welke determinanten wordt het gedrag bepaald? Kan eventueel een verklaringsschema worden opgesteld?
interventie: na analyse van de verschillende determinanten op relevantie en beïnvloedbaarheid voor interventie via voorlichting, volgt de eigenlijke interventie.
implementatie: in deze fase worden inhoud, methoden, strategieën en organisatie van de interventie vastgesteld en met name hoe de interventies zijn in te voeren.
evaluatie: tenslotte wordt vastgesteld in welke mate de doelstellingen gerealiseerd zijn, en wat de gewenst (en ongewenste) resultaten zijn.

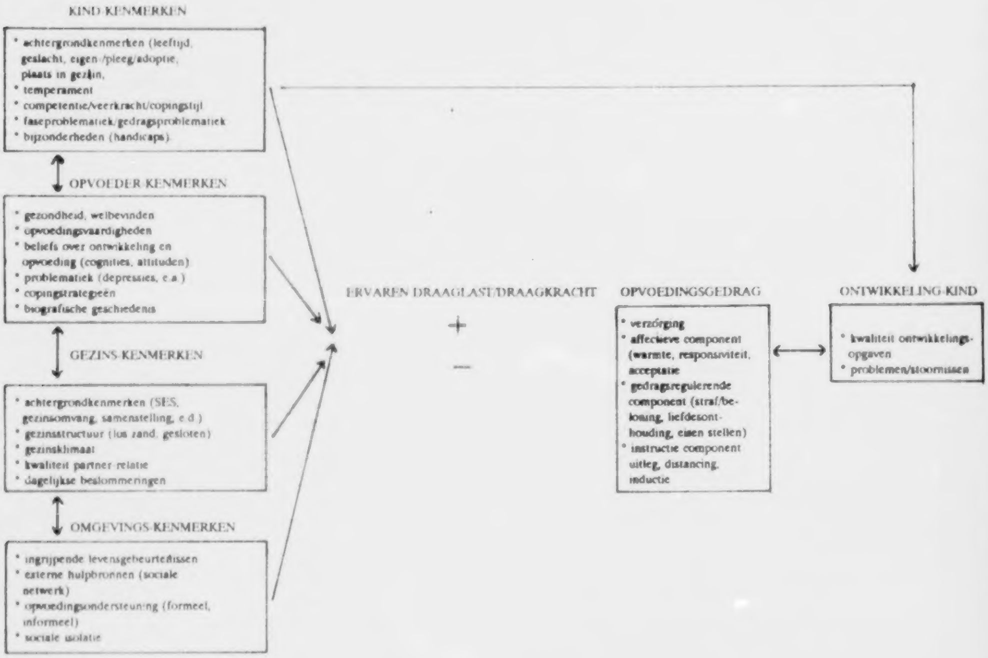
In het volgende zal de stelling worden uitgewerkt dat pedagogische en ontwikkelingspsychologische theorieën vooral bruikbaar zijn bij het opstellen van een verklaringsmodel dat wil zeggen: bij de gedragsanalyse en bij de formulering van de determinanten. Voorlichtingskundige know-how is vooral bruikbaar in de fasen van interventie en implementatie en bij het bepalen van doelgroepen en formuleren van doelstellingen). Eerst presenteren we een mogelijk pedagogisch kader. Dat kader is recentelijk ontwikkeld ter onderbouwing van het eerder genoemde VF-programma 'Pedagogische preventie enz.'. Omdat het daarbij om een relatief nieuw vakgebied gaat zal de uiteindelijke bruikbaarheid van het model in de diverse toepassingsgebieden van pedagogische preventie, waaronder opvoedingsvoorlichting en opvoedingsondersteuning nog bewezen moeten worden. Het model ziet er als volgt uit. (zie Figuur 1)

De figuur geeft het idee weer dat kind en ouder 'bedreigd' kunnen worden bij het uitvoeren van hun respectievelijke ontwikkelings- en opvoedingsopgaven, terwijl beschermende factoren deze bedreiging kunnen ombuigen. Voor het terrein van de opvoedingsvoorlichting stellen we *opvoedings*gedrag centraal: opvoedingsvoorlichting richt zich nu eenmaal primair op opvoeders en niet op de kinderen. Zoals in de figuur weergegeven is, zijn er verschillende clusters van factoren die in de empirische literatuur van invloed blijken te zijn op de kwaliteit van het opvoedend handelen ('parenting'), namelijk kind-, gezins-, en omgevingsfactoren. Hierbij kan men denken aan respectievelijk: *kindkenmerken* zoals gedragsstijl, intelligentie, persoonlijkheidskenmerken en de al of niet aanwezigheid van psychosociale problematiek bij het kind; aan *opvoederskenmerken* zoals voorgeschiedenis van de ouders, persoonlijkheidskenmerken, welbevinden; aan *gezinskenmerken* zoals gezinsklimaat, materiële kenmerken en gezinssamenstelling; en tenslotte aan *omgevingskenmerken* zoals formele en in-formele bronnen van opvoedingsondersteuning, stressvolle gebeurtenissen, en de culturele en maatschappelijke context van de opvoeders. Van alle mogelijke beïnvloedende factoren op opvoedend handelen zijn bepaalde factoren in principe relevanter voor voorlichting dan andere. Het gaat dan om die factoren of kenmerken waarop in principe door middel van voorlichting invloed is uit te oefenen. In de praktijk blijken dat veelal opvoederskenmerken te zijn, namelijk: ouderlijk welbevinden, subjectieve competentie (gevoel adequaat met opvoedingsvragen te kunnen omgaan), opvattingen van ouders over opvoeding en ontwikkeling, en, wat gedrag betreft, leren gebruikmaken van steunbronnen binnen en buiten het gezin.

Ook in de empirische literatuur zijn bronnen te vinden waaruit informatie geput kan worden over belangrijke determinanten van opvoedend handelen en over factoren die lijken uit te maken waarom sommige kinderen wel en anderen niet psychosociale

problematiek gaan vertonen. We zullen hieronder een tweetal bronnen kort weergeven, ter onderbouwing van de verdere invulling van het model zoals in figuur 1 weergegeven.

Figuur 1. Conceptueel schema van bedreigende en beschermende factoren, opvoedingsgedrag en kwaliteit van uitvoering van de ontwikkelingsopgaven door het kind

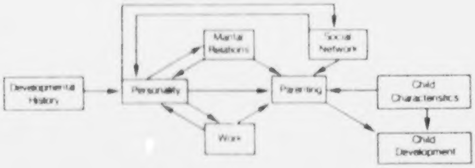


De eerste bron is het klassieke artikel van Belsky. De tweede bron is de research rond beschermende en bedreigende factoren in de ontwikkeling van kinderen.

Belsky stelt dat er drie factoren zijn die de kwaliteit van de opvoeding bepalen, te weten:
- de persoon van de opvoeder(s) (het ouderlijk welbevinden)
- de omgevingskenmerken (de sociale context)
- de kindkenmerken (de kinderlijke ontwikkeling)

BEST COPY AVAILABLE

Figuur 2. A process model of the determinants of parenting (Belsky, 1984)



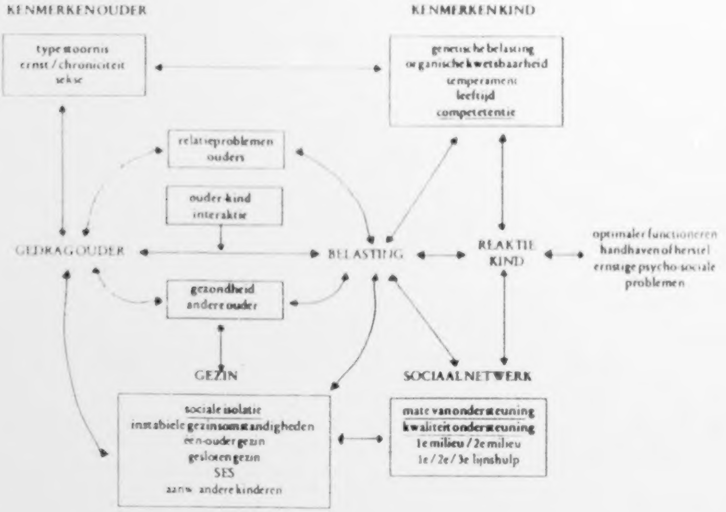
De veronderstelling is verder dat bronnen van stress en steun zowel direct het ouderlijk handelen beïnvloeden, alsook indirect, namelijk via beïnvloeding van het persoonlijk welbevinden. Persoonlijke kenmerken op hun beurt zijn weer van invloed op omgevingskenmerken, zoals stress en steun. Genoemde factoren kunnen een bedreiging dan wel een bescherming (bufferwerking) bieden voor de kwaliteit van het ouderlijk handelen. De bufferwerking van de verschillende gebieden is volgens Belsky niet even sterk. Opvoedervariabelen, de persoonskenmerken, vormen de belangrijkste buffer in de opvoeder-kind relatie; daarna komen omgevingskenmerken, de steunbronnen, en op de laatste plaats kindkenmerken. Het model spoort met de gangbare opvatting dat de al dan niet problematische ontwikkeling van een kind gezien kan worden als een proces dat afhankelijk is van de mogelijkheden die het kind bij de geboorte heeft meegekregen (aanleg, temperament, al of niet intact zenuwstelsel), van de mogelijkheden van de ouder (levensgeschiedenis, opvoedingsstijl), van de omgeving (steunbronnen, ingrijpende levensgebeurtenissen, werkomstandigheden) en tenslotte van de interactie tussen ouder en kind. Wanneer meerdere subsystemen problematisch of bedreigend zijn, wordt de kans groter dat er problemen ontstaan in de opvoeding en daarmee in de ontwikkeling van het kind. Het model van Belsky is in Nederland al eens toegepast in een voorlichtingsproject voor ouders van jonge baby's, gericht op verhoging van de responsiviteit voor signalen van de pasgeborene (Lambermon en IJzendoorn, 1988).

De research met betrekking tot beschermende en bedreigende factoren, levert ons inziens bruikbare informatie op voor het opstellen van voorlopige verklaringsschema's voor specifieke risicogroepen. (Voor een overzicht wordt verwezen naar Groenendaal, Meijer, Veerman, & de Wit, 1987; en naar Goudena, Groenendaal, & Swets Gronert, 1988). Het algemene raamwerk is eerder in Figuur 1 weergegeven. De status van dit raamwerk is dat van een conceptueel schema waarin een overzicht wordt geboden van risicofactoren en beschermende factoren die in empirisch onderzoek vaak worden genoemd. Voor afzonderlijke risicogroepen dient het raamwerk ingevuld te worden met mogelijke bedreigende en beschermende factoren die voor beïnvloeding via voorlichting in aanmerking komen. Vaak betreft dat factoren als 'subjectief beleefde opvoedercompetentie', 'zelfeffectiviteit' (d.i. de verwachting van het individu dat hij het aanbevolen of gewenste gedrag zelf succesvol kan uitvoeren), 'ervaren steun', en de intentie om 'zelf informatie of steun te zoeken'.

Een voorbeeld van zo'n verklaringsschema van beschermende en bedreigende factoren is te vinden bij Dhondt & Van Doesum (1990), opgesteld ten behoeve van preventie

van problematiek bij kinderen van ouders met psychiatrische stoornissen (Zie figuur 3).

Figuur 3. Model van beïnvloedende factoren op de draaglast van kinderen van ouders met psychiatrische problematiek (Dhondt et al., 1989)



Bovenstaand schema werd opgesteld op basis van een onderzoek waarin aan mensen uit de praktijk, zoals kinderpsychiaters, maatschappelijk werkers, pedagogen en psychologen, werd gevraagd de relatieve belangrijkheid van verschillende factoren te schatten en aan te geven welke factoren als beïnvloedbaar werden gezien. Er kwam een viertal factoren naar voren die kinderen van ouders met psychiatrische problematiek zouden kunnen beschermen tegen de mogelijke bedreigingen in hun levenssituatie, te weten: een goede ouder-kind interactie, de aanwezigheid van een ondersteunend netwerk, een goede ondersteuning van de 'gezonde' ouder, en de competentie van het kind.

Mede op basis van dit verklaringsschema werd door enkele samenwerkende RIAGG's een blauwdruk opgesteld van een omvattend preventieproject. Het project is sinds 1989 in uitvoering. Binnen het geheel van de preventieve activiteiten speelt voorlichting een grote rol. Er wordt voorlichting gegeven aan de kinderen over de ziekte, het verloop en de eventuele herstelmogelijkheden van hun ouder, en over de rol van de verschillende hulpverleners. Daarnaast is er voorlichting over mogelijke hulp en ondersteuning waarop de kinderen zelf een beroep kunnen doen, zoals gespreksgroepen voor lotgenoten en

zelfhulpgroepen voor oudere kinderen. Tenslotte wordt op macroniveau gewerkt aan massamediale voorlichting in de vorm van folders en videoprodukties over veel voorkomende psychiatrische beelden en de mogelijke gevolgen voor kinderen. Dergelijke uitgewerkte modellen, die als basis voor een voorlichtingsprogramma fungeren, vormen overigens een zeldzaamheid. Op zich is dat niet verwonderlijk omdat veelal de empirische basis ontbreekt om verklaringsmodellen op te stellen. Blans (1992) spreekt hierover beeldend van 'het gevoel van veel voorlichters dat zij met hun vingers door het pedagogisch behang gaan bij het opzetten van een verantwoord programma' (p. 138). Een verklaringsschema kan men pas opstellen na een grondige literatuurstudie over de betreffende opvoedingsproblematiek, of door gebruik te maken van gegevens uit voorhanden of zelf uit te voeren epidemiologisch onderzoek. Een meer praktische weg kan ook zijn, de betreffende risicogroep en hulp-verleners te interviewen over factoren die zij relevant achten voor de betreffende problematiek.

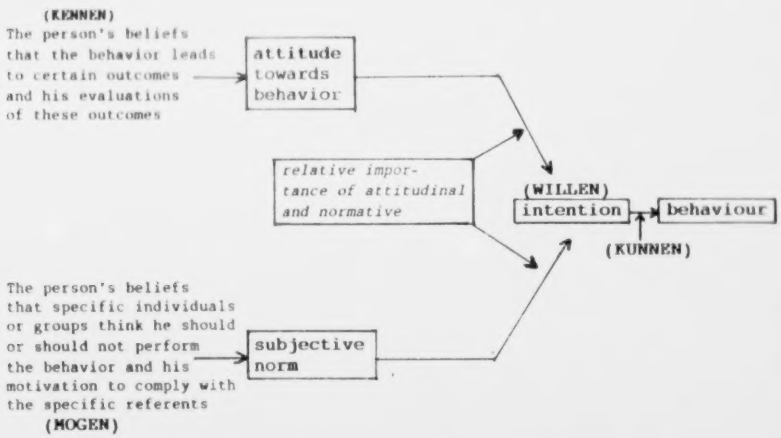
3. Onderbouwing vanuit voorlichtingskundige theorievorming

Bij het woord 'voorlichting' denkt men in eerste instantie aan informatieverstrekking zoals bijvoorbeeld bij voorlichting over aanstaand ouderschap of over manieren om responsief om te gaan met baby's met een laag geboortegewicht. De veronderstelling is dat toename van kennis en inzicht een voorwaarde is om de attitude van een persoon om te buigen zodat deze zijn of haar gedrag zal veranderen in de gewenste richting, gegeven de mogelijkheden om bepaald gedrag te vertonen. Attitudeverandering wordt daarbij weliswaar niet als een garantie gezien voor gedragsverandering, maar een werkelijke gedragsverandering kan volgens de gangbare theorie niet plaats vinden en stand houden zonder verandering van attitude. Studies naar theorieën over beredeneerd gedrag (Ajzen & Fishbein, 1980) hebben geleid tot een model dat in de voorlichtingskunde even klassiek is als dat van Belsky op het terrein van het opvoedend handelen. (Zie figuur 4).

Het model heeft zijn bruikbaarheid in allerlei gedragsvoorspellend onderzoek bewezen, onder andere op het gebied van milieugedrag, verkiezingsgedrag, consumentengedrag en beroepskeuzegedrag, en op het gebied van gezondheid, onder andere roken en obesitas. De bruikbaarheid van dit model voor de voorlichtingskunde is gelegen in het feit dat het model een richtlijn geeft voor het opsporen van de specifieke determinanten van gedrag, wanneer eenmaal in de probleemanalyse is vastgesteld welk gedrag of welke gedragingen (mede)bepalend zijn voor het probleem waarover men wil voorlichten of voorgelicht wil worden. Het model geeft aan dat deze determinanten zowel in iemands persoon als in zijn omgeving gelegen kunnen zijn. Eenmaal ingevuld voor een specifiek probleem, bijvoorbeeld rookgedrag bij jongeren, biedt het model concrete aangrijpingspunten voor een preventie-strategie in de vorm van voorlichting.

Blans (1992) geeft een voorbeeld van een uitwerking van het Fishbein-model als hulpmiddel bij opvoedingsvoorlichting: De 'veronderstellingen' bij de opvoeder over de gevolgen van bepaald opvoedingsgedrag, bijvoorbeeld in het openbaar een standje geven aan je kind, worden bepaald door persoonlijheidskenmerken, maatschappelijke achtergronden, eerdere ervaringen met verschillende gedragsmogelijkheden en kennis

Figuur 4. Het attitudemodel van Ajzen en Fishbein, aangevuld met de aspecten kennen, willen, kunnen en mogen



van de ervaringen van anderen. Ook de 'waardering' van de voor- en nadelen die een opvoeder toekent aan die veronderstellingen wordt op die wijze gevormd. De afweging van voor- en nadelen die verbonden worden met verschillende aannames bepalen de *attitude* (links boven in Figuur 4). De inschatting van de normen die door 'belangrijke anderen' in de omgeving worden gehuldigd ten aanzien van het gedrag worden op de zelfde basis gemaakt. Deze inschatting plus de mate waarin de opvoeder bereid is zich hieraan te conformeren bepaalt de *sociale norm.* Opvoedingsvoorlichting richt zich voornamelijk op beide groepen determinanten, te weten de afweging van voor- en nadelen van het gewenste en ongewenste gedrag (de attitude), en de steun vanuit de omgeving dan wel juist nee leren zeggen tegen de omgeving (de sociale norm). De mogelijkheid om het gewenste gedrag te vertonen (het kunnen) vormt de derde determinant . Hierbij kan men denken aan het creëren van voorzieningen dan wel er gebruik van leren maken.

Het verschil tussen het model van Ajzen & Fishbein en Belsky is hierin gelegen dat het eerste model van toepassing is op specifiek gedrag en de belangrijkste determinanten van dat specifieke gedrag. Voorlichting over bijvoorbeeld disciplineringsgedrag, zoals straffen en belonen, zou mogelijk gebruik kunnen maken van dit model. Het model van Belsky heeft daarentegen vooral betrekking op de kwaliteit van het ouderlijk handelen in het algemeen. Het biedt een handreiking voor de analyse van de domeinen die mogelijk een bufferverwerking kunnen uitoefenen in een problematische opvoedingssituatie en als zodanig aangrijpingspunt kunnen vormen voor pedagogische preventie. Het model van Belsky is weliswaar meer opvoedkundig, maar tevens globaler van aard dan het toepassingsgebied van het Fishbein-model.

Naast het Fishbein-model worden soms andere modellen gehanteerd op het gebied van het voorkomen van gezondheidsproblemen, zoals het Health Belief Model (HBM) (Becker & Maiman, 1975). Dit model richt zich specifiek op gezondheidsgedrag en

BEST COPY AVAILABLE

bevat een aantal concepten die met name bij gezondheid en ziekte een rol spelen, zoals ernst van en kans op ziekte, de dreiging van ziekte, en de door een persoon geschatte effectiviteit van het gewenste gezonde gedrag. In vergelijking met het Fishbein-model dat voor elk specifiek gedrag verbijzonderd moet worden, is het HBM-model zeer geschikt voor preventieprogramma's op het gebied van gezondheid (roken, verslaving, hart en vaatziekte e.d.). Voor pedagogische problematiek biedt het echter geen geschikt theoretisch kader.

4. Poging tot integratie van genoemde pedagogische en voorlichtingskundige benadering.

De stelling van deze bijdrage, is dat het algemene model van figuur 1, en met name de theorievorming over beschermende en bedreigende factoren, bruikbaar lijken in de eerste fasen van een planmatige opzet van een voorlichtingsproject. In het geval van opvoedingsvoorlichting betreft het de fasen van probleemanalyse en het opstellen van een voorlopig verklaringsschema van problemen in het opvoedend handelen van ouders of in de ontwikkeling van kinderen. De omslag naar het gebruik van meer voorlichtingskundige theorieën en modellen vindt plaats wanneer er enkele geschikt bevonden zijn voor beïnvloeding door middel van voorlichting, na overwegingen van relevantie en beïnvloedbaarheid van de diverse factoren uit het opgestelde verklaringsschema. Wel moet het gewenste gedrag specificeerbaar zijn. Het Fishbein-model kan dan gebruikt worden om in vooronderzoek de relevante determinanten van dat gedrag, namelijk de voor- en nadelen, de sociale norm, en de mogelijkheden en barrières om het gewenste gedrag uit te voeren, te achterhalen. Hoe meer de voorlichter weet van de achterliggende kennis en inzichten, attitudes en intenties van de doelgroep in relatie tot het te beïnvloeden gedrag, hoe meer de voorlichtingsactiviteit inhoudelijk gericht kan worden op voornoemde determinanten. Naast de inhoudelijke specificering van de voorlichting, kan de voorlichtingskunde eveneens behulpzaam zijn bij de verdere vormgeving van de opvoedingsvoorlichting. En dient bijvoorbeeld een keuze te worden gemaakt voor een bepaalde methode van voorlichting, massamediaal of interpersoonlijk. Informatie over deze verschillende methoden van voorlichting is te vinden in elk voorlichtingskundig handboek (bijvoorbeeld: Wapenaar et al., 1989; Damoiseaux et al. 1987). Verder kan men bij de uitwerking van de eigenlijke voorlichtingsactiviteiten gebruik maken van diverse schema's zoals het 'werkplan voor massamediale voorlichting' van Van Woerkum (in Wapenaar et al., 1989) of het 'model van gedragsverandering via voorlichting' (Kok, 1985). Het schema van Kok is reeds vele malen toegepast in de GVO-preventie, bij voorlichting over roken, alcohol, aids e.d. Bij mijn weten is het raamwerk nog zelden toegepast op het terrein van opvoedingsvoorlichting. Zie echter voor een voorlichtingskundige analyse van projecten op het gebied van opvoedingsvoorlichting de bijdrage van Roomans in dit themanummer.

5. Slotbeschouwing

Teneur en inhoud van deze bijdrage kan als volgt worden samengevat. Opvoedingsvoorlichting kan men zien als een professionele methodiek binnen een geheel van opvoedingsondersteunende activiteiten. Daarvoor is het noodzakelijk dat men zo veel

mogelijk gebruik maakt van wetenschappelijke kennis en inzichten op het gebied van pedagogische en ontwikkelingspsychologische theorieën. Deze kennis kan men vervolgens koppelen aan voorlichtingskundige kennis, inzichten en methoden. Koppeling vindt plaats wanneer de probleemanalyse resulteert in één of meer factoren die voor beïnvloeding door voorlichting in aanmerking komen. Wordt een project of activiteit op het gebied van opvoedingsvoorlichting op deze wijze theoretisch onderbouwd, dan kan ook de evaluatie van zo'n project een theoretische lading krijgen en bijdragen aan de theorievorming. Dat alles klinkt zeer professioneel. Daarbij kunnen wel enige kanttekeningen worden gemaakt.

De eerste kanttekening is dat deze bijdrage geschreven is na kennismaking met een veld waarin weliswaar veel gebeurt (zie bijdragen van I. Bakker en S. Roomans in dit nummer), maar waarin de theoretische onderbouwing vaak ontbreekt of zeer gebrekkig is. Dit vormde de reden om op zoek te gaan naar mogelijk bruikbare theorieën en kaders. Of daarmee opvoedingsvoorlichting effectiever of succesrijker zal worden valt op dit moment echter nog te bezien.

Enkele voorbeelden van theoretisch onderbouwde projecten op het gebied van opvoedingsvoorlichting zijn: het project 'voorlichting over vroegkinderlijke opvoeding' van Lambermon et al. (zie bijdrage Lambermon in dit themanummer), en het zogenaamde 'KOPP-project' (zie bijdrage van Roomans in dit themanummer). Het eerste project is reeds geëvalueerd, het tweede project moet nog geëvalueerd worden op effectiviteit. Afgezien van de effectiviteitsvraag zal het resultaat van de door mij bepleite exercitie, het opstellen van een voorlopig verklaringsschema waaruit te beïnvloeden factoren als aangrijpingspunt voor voorlichting gelicht kunnen worden, in ieder geval zijn dat een project of activiteit planmatiger wordt opgezet dan nu veelal het geval is. Men kan namelijk nauwkeuriger aangeven welke risicocondities bestreden worden, welke beschermende factoren versterkt worden, maar ook welke factoren men laat liggen omdat ze niet of nauwelijks voor beïnvloeding door voorlichting in aanmerking komen.

De tweede kanttekening betreft het gebruik van voorlichtingskundige theorieën en modellen voor opvoedingsvoorlichting. In de praktijk blijkt men vaak slechts een deel van opvoedingsproblematiek te kunnen isoleren tot specifiek en concreet gedrag. Pedagogisch preventieve interventies omvatten daarom meestal meer sporen dan alleen voorlichting. Toepassing van de in deze bijdrage gesuggereerde werkwijze geldt dus slechts wanneer in de probleemanalyse factoren of kenmerken te isoleren zijn die met voorlichting te beïnvloeden zijn (kennis-attitude-gedrag). Andere factoren zijn wellicht met andere methodieken te beïnvloeden, zoals oudertrainingen, netwerkontwikkeling, en structurele voorzieningen. In de grote projecten is vaak sprake van een mengvorm van methodieken voor diverse onderdelen van een preventie project, een vorm van meersporenbeleid.

De derde kanttekening, tenslotte, betreft de vraag die aan het begin van deze bijdrage gesteld werd. Is verdere professionalisering van opvoedingsvoorlichting en academisering van het terrein wel zo hard nodig? Dat zal de toekomst moeten leren!

Summary

Parent education can be seen as one method of parent support. Parent education has already a long history, but as part of a systematic preventive enterprise it needs theoretical underpinning in order to evaluate the effectiveness of parent education projects. In search for such a theoretical basis we adopted the notion of risk and protective factors as determinants of parenting behavior and child development. Also the usefulness of methods and models of health education are discussed. Both approaches e.g. parent education and health education, are integrated within a framework for the systematic planning of parent education projects.

Correspondentieadres: J.H.A. Groenendaal, Rijksuniversiteit Utrecht, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht

Literatuur

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* Prentice Hall: Englewood Cliffs, N.J.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A proces model. *Child Development, 55,* 83-96.

Blans, J.N.G. (1983). Opvoedkundige visie op opvoedingsvoorlichting. *Mededelingenblad NVO, 19,* 3-8.

Blans, Jh. (1992). Doelgerichte preventieve opvoedingsvoorlichting. Van probleemanalyse tot effect. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 8,* 135-147.

Damoiseaux, V. (1987). *Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding.* Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Dhondt, M., & Doesum, K. van. (1990). Interventie en preventie. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk, 2,* 31-37.

Goudena, P.P., Groenendaal, J.H.A., & Swets-Gronert, F.A. (Red.). (1988). *Kind in geding. Bedreigende en beschermende factoren in de psycho-sociale ontwikkeling van kinderen.* Amersfoort: ACCO.

Groenendaal, J.H.A., Meijer, R., Veerman, J., & Wit, J. de (Red.). (1987). *Protectieve factoren in de ontwikkeling van kinderen en adolescenten.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Groenendaal, J.H.A., & Yperen, T.A. van. (in voorbereiding). Beschermende en bedreigende factoren: implicaties voor preventie. In J. Rispens, P.P. Goudena & J.H.A. Groenendaal (Red.). *Pedagogische Preventie van opvoedings- en ontwikkelingsproblemen.*

Hermanns, J.M.A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen.* (oratie, Universiteit van Amsterdam). Utrecht: SWP.

Janz, N.K., & Becker, M.H. (1984). The Health Belief model: A decade later. *Health Education Quarterly, 11,* 1-47.

Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding action. *Developmental Review, 12,* 347-390.

Kok, G.J. (1985). Een model van gedragsverandering via voorlichting. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 40,* 71-76.

Kok, G.J. (1987). Theorieën over gedragsbeïnvloeding. In V. Damoiseaux et al. *Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, van analyse tot effecten.* Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Kok, G., & Blans, Jh. (1987). Aids en voorlichting. In Jh. Blans, *Aids, voorlichting en gedragsverandering.* Amsterdam/Meppel.

Kousemaker, N.P.J., & Timmers-Huigens, D. (1985). Pedagogische hulpverlening in de eerste lijn. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 24,* 549-565.

Kousemaker, N.P.J., & Wilbrink-Griffioen, D. (1987). Pedagogische preventie in de jeugdgezondheidszorg voor 0 tot 4-jarigen. (Eindrapport). Leiden: Vakgroep Klinische en Orthopedagogiek, R.U.L.

Lambermon, M.W.E., & IJzendoorn, M.H. van. (1989). De effecten van voorlichting over vroegkinderlijke opvoeding met video of folder. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 5,* 350-361.

Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. (1991). Opvoedingssteun op maat. Hoofdlijnen pedagogische preventie in het kader van het jeugdbeleid. (Conceptnota). Rijswijk: Ministerie van WVC.

Nationale Kruisvereniging. (1988). Preventie van psychosociale en pedagogische problematiek door het Kruiswerk. (Ontwerpnota). Bunnik: N.K.

Programmerings College Onderzoek Jeugd. (1990). Opvoedingsondersteuning. (Programmeringsnota). Utrecht: PCOJ.

Rispens, J., Goudena, P.P., & Groenendaal J.H.A. (Red.) (in voorbereiding). *Pedagogische preventie van opvoedings- en ontwikkelingsproblemen.* Vakgroep Orthopedagogiek, R.U.

Scholte, E.M. (1991). Hulpverlening bij psychosociale (gedrags)problematiek. Een voorstel voor een sociaal ecologische benadering. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 30,* 80-92.

Singer, E. (1989). *Kinderopvang en de moeder-kind relatie. Pedagogen, psychologen en sociale hervormers over moeders en jonge kinderen.* Deventer: Van Loghum Slaterus.

Vuyk, R. (1986). *Opgroeien onder moeilijke gezinsomstandigheden.* Amersfoort: ACCO.

Wapenaar, H., Röling, N.G., & Ban, A.W. van den. (1989). *Basisboek Voorlichtingskunde.* Meppel: Boom.

Winter, M. de. (1986). *Het voorspelbare kind. VTO van ontwikkelingsstoornissen in wetenschappelijk en sociaal-historisch perspectief.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 12.03 Jeugd & jeugdzorg
Swidoc trefwoorden:
Opvoedingsvoorlichting
Planning

Ped. T. 18 (1993), nr. 2, p. 113-127

Over de instructieve waarde van opvoedingsvoorlichting voor ouders, voorlichters en onderzoekers Evaluatie van een project

M.W.E. LAMBERMON

Samenvatting

In dit artikel worden de uitgangspunten en effecten van een voorlichtingsexperiment besproken. De voorlichting was bedoeld voor ouders van een eerste, pasgeboren baby. In het evaluatie-onderzoek werden twee voorlichtingsvormen met elkaar vergeleken, te weten videovoorlichting met schriftelijke voorlichting.

Uit het onderzoek kwam, tegen de verwachting in, naar voren dat videobanden minder effectief waren dan folders in het verbeteren van de kwaliteit van het opvoedend handelen en het verminderen van gevoelens van overbezorgdheid, althans op korte termijn. Op lange termijn bleken er geen verschillen in de kwaliteit van het opvoedend handelen van de moeders of de veiligheid van gehechtheid van de kinderen. In de discussie zullen de resultaten van dit onderzoek en inzichten die daaruit voortvloeien worden afgezet tegen algemene literatuur over opvoedingsvoorlichting.

1. Inleiding

De komst van een eerste kind vraagt om een groot aantal veranderingen in dagindeling, taakverdeling, invulling van rollen, interactiepatronen, enzovoort van de partners. De incorporatie van het kind in het gezin en het zich eigen maken van de ouder-rol verloopt niet altijd moeiteloos (Miller & Sollie, 1980; Fedele, Golding, Grossman & Pollack, 1988). Veel jonge ouders-van-nu zijn afkomstig uit kleine twee-generatie gezinnen; de mogelijkheden om de kunst (of kunde) van het zorgen voor baby's af te kijken of te oefenen zijn hierdoor vaak beperkt.

In een onderzoek van McKim (1987) bij 184 gezinnen met een pasgeboren eerste kind, bleek dat 46% van de moeders problemen ervoeren tijdens de eerste drie maanden, niet alleen van medische, maar ook van pedagogische aard. Terwijl men redelijk tevreden was over de verkregen steun en informatie bij gezondheidsproblemen, vond men de beschikbare voorlichting en steun van niet-medische aard ontoereikend. Deze conclusie wordt ondersteund door het onderzoek van Kousemaker, Van Duyn en Helderman (1987) bij 319 Brabantse gezinnen met minstens één kind tussen de 0 en 4 jaar. Ongeveer de helft van de respondenten gaf aan niets aan de steun of informatie van professionele instellingen, vrienden en/of familieleden gehad te hebben bij problemen van niet-medische aard.

Gezien het praktische belang van opvoedingsvoorlichting is het opvallend dat er nog maar weinig evaluatie-onderzoek naar de effecten ervan op ouders en kinderen is verricht. Zo weten we weinig over verschillen in effectiviteit van de diverse voorlichtingsmiddelen en nog minder over mogelijke negatieve effecten van de voorlichting.

In dit artikel zal een voorlichtingsexperiment worden beschreven voor ouders met een eerste, pasgeboren baby. Het betreft hier een vorm van extensieve voorlichting, bedoeld voor niet-risicogezinnen. Achtereenvolgens komen de uitgangspunten van de voorlichting, de opzet en resultaten van het evaluatie-onderzoek naar de effecten van de voorlichting aan bod. In de discussie worden enkele voorlichtingskundige en normatieve kwesties uitgewerkt.

2. Een voorlichtingsexperiment

2.1 Theoretisch uitgangspunt: de gehechtheidstheorie

Onderzoek naar de gehechtheidsontwikkeling van kinderen heeft laten zien dat een veilige gehechtheidsrelatie een goede basis vormt voor de verdere sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (bijvoorbeeld Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Easterbrooks & Goldberg, 1991). Voor het ontstaan van een veilige gehechtheid blijkt de sensitiviteit van de opvoeder voor signalen en behoeften van de baby een belangrijke bepalende factor te zijn. Doordat de opvoeder sensitief inspeelt op de behoeften van de baby ontwikkelt deze een gevoel van vertrouwen in de beschikbaarheid van de opvoeder en een gevoel van effectiviteit in het eigen vermogen de sociale omgeving te kunnen beïnvloeden (Bowlby, 1973; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Insensitiviteit duidt erop dat de opvoeder onvoldoende in staat is om het perspectief van de baby te zien en ermee rekening te houden. Dit kan allerlei oorzaken hebben, zoals de levensgeschiedenis en persoonlijkheid van de opvoeder, de huidige levensomstandigheden, maar ook een gebrek aan ervaring en informatie over de gedragsmogelijkheden van baby's. Ouders beseffen niet altijd hoezeer baby's al vanaf de geboorte sociaal zijn ingesteld, dat wil zeggen gericht op het uitzenden en ontvangen van signalen, die het contact met de opvoeder uitlokken of vasthouden. Voorlichting kan niet de persoonlijkheid of levensomstandigheden van opvoeders veranderen. Wel kan geprobeerd worden om hun kijk op de baby als sociaal wezen te verruimen en zo het perspectief nemen te vergemakkelijken.

Dat het mogelijk is om via extensieve voorlichting het gedrag van ouders te beïnvloeden, is inmiddels in een aantal studies naar de effecten van opvoedingsvoorlichting bij ouders met een baby gebleken (bijvoorbeeld Riksen-Walraven, 1978; Dickie & Gerber, 1980; Metzl, 1980; Whitt & Casey, 1982; Worobey & Belsky, 1982; Van den Boom, 1988). In geen enkele van deze studies werden de lange-termijn-effecten van de voorlichting geëvalueerd. Halpern (1990) wijst erop dat de effecten van opvoedingsvoorlichting uiteraard beperkt zijn, aangezien het slechts enkele van de vele determinanten van het handelen van de ouder kan beïnvloeden.

2.2 Praktische uitgangspunten

Het initiatief voor dit onderzoek ligt bij het Haagse Bureau voor Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (G.V.O.). De voorlichters stelden zich ten doel om jonge ouders van informatie te voorzien die de sensitiviteit van de ouder voor signalen van de baby zou bevorderen, en daardoor de kans op het ontstaan van een veilige gehechtheidsrelatie zou vergroten. Om dit doel te bereiken formuleerde het bureau enkele uitgangspunten zoals:

- De voorlichting moet zo vroeg mogelijk gegeven worden. Hoewel het de bedoeling van de voorlichters was om de voorlichting tijdens de zwangerschap te geven, is om onderzoekstechnische redenen ervoor gekozen om de voorlichting in het eerste kwartaal na de geboorte te geven.
- De voorlichting moet betrekking hebben op aspecten van de ouder-kind interactie die relevant zijn voor de gehechtheidsontwikkeling: ouders aanmoedigen om de baby te troosten als het huilt; ouders helpen om de lichaamstaal van de baby te begrijpen; ouders stimuleren tot omgang met de baby buiten de verzorgende momenten.
- Omdat de voorlichting ouders moet helpen om de lichaamstaal van baby's beter te begrijpen, dient de voorlichting beeldend te zijn.
- De voorlichting is voor alle ouders bedoeld (dus niet voor bepaalde risicogroepen). De voorlichting dient derhalve aantrekkelijk, uitnodigend en makkelijk te begrijpen zijn. Verspreiding zou via consultatie-bureaus kunnen gebeuren.

Indachtig deze uitgangspunten ontwikkelde het bureau vier korte voorlichtingsbanden, die ieder ongeveer 10 minuten duren en die bedoeld zijn voor individuele toepassing (ouders kunnen de videoband thuis bekijken). De voorlichtingsbanden bestrijken de onderwerpen: het troosten van de baby; het baden van de baby; praten met de baby; en spelen met de baby.

2.3 Het evaluatie-onderzoek: opzet en methode

Om na te gaan of dergelijke korte instructiefilmpjes over aspecten van de interactie tussen ouder en baby bij individuele toepassing een educatieve waarde hebben voor de opvoeder, is een evaluatie-onderzoek gedaan. Hierbij ligt een vergelijking van de videovoorlichting met de gangbare foldervoorlichting voor de hand. Immers, alleen als de videovoorlichting een verbetering of aanvulling op het gebruikelijke schriftelijke voorlichtingsmateriaal kan betekenen, is verder gebruik ervan zinvol. De eerste onderzoeksvraag is, welke voorlichtingsvorm (video of folder) het meest effectief is om de kwaliteit van het opvoedend handelen te verbeteren. De verwachting is dat videovoorlichting effectiever zal zijn dan foldervoorlichting, omdat video's beter visuele kennis kunnen overbrengen (bijvoorbeeld de lichaamstaal van de baby) en emoties en intuïtieve preferenties kunnen beïnvloeden (bijvoorbeeld het al dan niet troosten van een huilende baby) (Damoiseaux, 1987; Linde, 1988). Schaars onderzoek naar de vergelijking van deze twee media binnen de opvoedingsvoorlichting wijst inderdaad in de richting van een hogere effectiviteit van video's boven schriftelijke voorlichting (Nay, 1975; Flanagan, Adams & Forehand, 1979; O'Dell, Mahoney, Horton & Turner, 1979; O'Dell, O'Quinn, Alford, O'Briant, Bradlyn & Giebenhain, 1982). Voor het

onderzoek werden folders ontwikkeld over dezelfde onderwerpen als die van de videobanden. Enkele folders bevatten foto's van baby's om lichaamstaal of houdingen uit te beelden. Gezinnen werden aselect aan de video- of foldergroep toegewezen.

Aangenomen werd dat de video's vooral een aanvulling zouden vormen op foldermateriaal, dat de informatie-zoekende ouder in ieder geval in huis haalt. Om deze reden werd besloten de ouders van de videogroep óók de folders te geven, zodat het meereffect van videovoorlichting geëvalueerd zou kunnen worden. Gedurende het onderzoek zou echter blijken dat de ouders van de videogroep de bijgaande folders niet of slechts oppervlakkig lazen. Van een meereffect van video kon zodoende geen sprake meer zijn. Het evaluatie-onderzoek betreft het differentiële effect van video- versus foldervoorlichting.

De effectiviteit van de voorlichting hangt niet alleen af van de vorm waarin deze is gegoten (video of folder), maar zeer waarschijnlijk ook van de behoefte aan voorlichting. Onderzoeken van Clarke-Stewart (1978) en Birkel en Repucci (1983) tonen aan dat moeders met een kleiner sociaal netwerk intensiever gebruik maken van publieke opvoedingsvoorlichting dan moeders met een meer uitgebreid ondersteunend netwerk. Omdat de behoefte aan voorlichting zodoende lijkt te variëren naar gelang de omvang van het sociale netwerk waarin de ouders zijn ingebed, is de omvang van het sociaal netwerk als tweede factor in de onderzoekopzet betrokken. Er ontstaan zo dus vier groepen: video / groot netwerk; video / klein netwerk; folder / groot netwerk; folder / klein netwerk. Daarbij zijn extreme groepen geselecteerd van gezinnen met 3 of minder wekelijkse contacten met vrienden of familieleden (klein netwerk) of 6 of meer wekelijkse contacten (groot netwerk). Deze criteria zijn gebaseerd op een vooronderzoek (zie Lambermon, 1991, pp. 48-49). De tweede onderzoeksvraag is of de grootte van het sociaal netwerk de effecten van de voorlichting modereert.

Bij alle onderzoeksgroepen is tussen de zesde en achtste week na de geboorte van het kind een voormeting gedaan. Daarna volgde de voorlichtingsperiode, waarbij de gezinnen wekelijks een folder en eventueel een video per post kregen toegestuurd over respectievelijk het troosten, baden, praten en spelen. Na iedere week vond in het kader van de proces-evaluatie een telefonisch interview plaats, waarin informatie werd verzameld over het gebruik en de beoordeling van de voorlichting. De nameting vond plaats van de dertiende tot de zestiende week. Tenslotte zijn de gezinnen een jaar later (tijdens de vijftiende maand) uitgenodigd voor een vervolg-onderzoek.

Om een nauwkeurige analyse van de interactie tussen ouder en kind mogelijk te maken, is gekozen voor een intensief onderzoek bij een kleine steekproef van 35 gezinnen. Voor het onderzoek is een homogene steekproef van gezinnen met eerstgeboren baby's en een traditionele gezinsvorm geselecteerd. De ouders hebben een redelijk goede opleiding genoten (gemiddeld: MAVO plus avondopleiding) en behoren veelal tot de middenklasse. Iets minder dan de helft van de moeders heeft een baan buitenshuis (van maximaal 24 uur). De moeders zijn de primaire verzorgers van de baby en vormen de focus van dit onderzoek. Voor een meer uitvoerige beschrijving van de onderzoeksopzet wordt de lezer verwezen naar Lambermon, 1991.

Ten behoeve van de produkt-evaluatie zijn thuisobservaties gedaan. Hiervoor zijn de gezinnen twee of drie keer tijdens een voor- of nameting bezocht en geobserveerd vanaf het moment dat de ouder het kind uit bed ging halen tot het moment dat het kind in slaap viel. De observatie omvatte dagelijkse handelingen als het voeden en baden, maar ook speelse interacties en momenten waarop de ouder geen aandacht aan het kind besteedde. Door gebruikmaking van een gedragscoderingssysteem en beoordelingsschalen kon de kwaliteit van het opvoedend handelen van de ouder op diverse manieren geoperationaliseerd worden. Er is onder meer gebruik gemaakt van beproefde meetinstrumenten van Belsky (Belsky, Taylor & Rovine, 1984) en Ainsworth (Ainsworth, 1973). De betrouwbaarheid van deze instrumenten bleek bevredigend. Zo konden de algehele sensitiviteit, de responsiviteit voor het huilen, het stimulerend gedrag en de hoeveelheid aandacht worden geoperationaliseerd. Bij voorbereidende analyses bleken deze variabelen vrij hoog met elkaar samen te hangen en er is derhalve één samengestelde maat gecreëerd, die de kwaliteit van het opvoedend handelen weergeeft.

Behalve het pedagogisch handelen van de moeders zijn ook opvoedingsattituden en belevingsaspecten geoperationaliseerd met behulp van vragenlijsten en interviews. Na datareductie konden er een maat voor de attitude en drie belevingsmaten worden onderscheiden. De attitudemaat betreft de mate waarin de ouder de voorkeur geeft voor een strikte regelmaat in de babyverzorging en een autoritaire rol voor de ouder (we noemen deze variabele verder: striktheid). De belevingsmaten betreffen (a) negatieve gevoelens ten aanzien van het kind en de moederrol (afwijzen); (b) gevoelens van fysieke of psychische belasting als gevolg van het moederschap (vermoeidheid); en (c) extreem hoge verwachtingen of overdreven bezorgdheid jegens de baby (overbetrokkenheid).

Tenslotte zijn diverse achtergrondvariabelen geoperationaliseerd, zoals persoonlijkheidskenmerken van de opvoeder, het temperament van de baby, ervaren problemen bij de verzorging en steun van partner en sociaal netwerk (zie Lambermon, 1991, voor een meer uitvoerige beschrijving van de meetinstrumenten en variabelen).

Het vervolg-onderzoek vond plaats toen de kinderen 15 maanden oud waren. Om de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie te kunnen vaststellen is de Vreemde Situatie procedure (Ainsworth et al., 1978) toegepast. Dit leidt tot een classificatie in één van de volgende categorieën: een veilig gehecht kind blijkt de moeder als veilige basis te kunnen gebruiken; angstig-vermijdend gehechte kinderen vermijden het contact met de moeder op momenten van verhoogde stress; angstig-ambivalent gehechte kinderen klampen zich bij stress aan de moeder vast en zijn niet snel gerustgesteld. Daarnaast zijn video-opnamen gemaakt van gestructureerde en ongestructureerde interacties van moeder en kind tijdens hun bezoek aan de universiteit, die naderhand zijn gecodeerd. Na datareductie blijken er twee dimensies aan het gedrag van de opvoeder te grondslag te liggen: (a) de mate waarin de ouder een ondersteunende rol heeft voor het kind tijdens gestructureerde of ongestructureerde interacties (ondersteuning); en (b) de mate waarin de ouder respect toont voor de autonomie van het kind versus een actieve en structurerende rol op zich neemt tijdens een gestructureerde interactie (structureren).

2.4 Het evaluatie-onderzoek: korte-termijn-effecten

Uit de procesevaluatie blijkt dat de moeders het voorlichtingsmateriaal serieus hebben bestudeerd en er zijn geen opvallende verschillen in beoordeling of gebruik tussen de video- en foldergroep. Het materiaal is overwegend positief ontvangen.

Om het voorlichtingseffect te bepalen is een MANOVA gedaan met voorlichtingsvorm en grootte van het sociaal netwerk als onafhankelijke variabelen en kwaliteit van het opvoedend handelen, striktheid, afwijzen, vermoeidheid en overbetrokkenheid als afhankelijke variabelen. Er is een multivariaat hoofdeffect voor voorlichtingsvorm (F (5,27) = 2,79, p = .04). Dit effect betreft hoofdzakelijk de kwaliteit van het opvoedend handelen en de overbetrokkenheid. Nadere analyse van de gegevens wijst uit dat de folders leiden tot een verbetering van de kwaliteit van het opvoedend handelen bij moeders met een klein sociaal netwerk. Verder geven folders bij beide netwerkgroepen aanleiding tot een vermindering van gevoelens van overbetrokkenheid. De videovoorlichting blijkt bij ouders met een groot sociaal netwerk tot een lichte verbetering van de kwaliteit van het opvoedend handelen te leiden. Tegen de verwachting in blijken videobanden doorgaans niet effectiever te zijn dan folders in de beïnvloeding van het opvoedend handelen, opvoedingsattituden of de beleving van moeders. Eveneens tegen de verwachting in blijkt er geen eenduidige samenhang te zijn tussen de grootte van het sociaal netwerk en de effectiviteit van de voorlichting.

Eerder is vermeld dat de kwaliteit van het opvoedend handelen een samengestelde variabele is, opgebouwd uit maten voor onder andere sensitiviteit, stimulerend gedrag en hoeveelheid aandacht. Bij een verdere exploratie van de gegevens is nagegaan welke van deze aspecten het meest hebben bijgedragen aan het hierboven beschreven voorlichtingseffect. Een reeks ANOVA's met de afzonderlijke variabelen wijst uit dat het effect vooral toegeschreven dient te worden aan de variabele die de hoeveelheid aandacht weergeeft. Terwijl moeders in de videogroep tussen voor- en nameting minder tijd gingen besteden aan hun kind (een trend die overigens normaal is in deze periode; Van den Boom, 1988; Liptak, Keller, Feldman & Chamberlin, 1983), hadden de moeders in de foldergroep juist meer aandacht voor hun baby.

Tenslotte is nagegaan of de voorlichting vooral effectief is voor bepaalde groepen moeders. Hiertoe zijn achtergrondvariabelen als het temperament van de baby of persoonlijkheidskenmerken van de moeder in een serie ANOVA's telkens als derde factor meegenomen. Het voorlichtingseffect blijkt niet afhankelijk te zijn van onder meer het opleidingsniveau van de moeder, maar wel van de mate waarin de moeder problemen ervaart bij de verzorging van de baby. Bij moeders die weinig problemen en hun baby als makkelijk ervaren, blijkt van de videovoorlichting geen positieve stimulans uit te gaan.

2.5 Het evaluatie-onderzoek: lange-termijn-effecten

Een multivariate analyse met voorlichtingsvorm en grootte van het sociaal netwerk als onafhankelijke, en ondersteunen en structureren als afhankelijke variabelen, laat geen significante effecten zien. De verschillen die in het eerste kwartaal kunnen worden

geconstateerd ten voordele van de foldergroep, lijken zich niet te hebben gehandhaafd. Hierbij zij opgemerkt dat bij het vervolgonderzoek, waarvan de meting op de universiteit plaatsvond, de hoeveelheid aandacht niet geoperationaliseerd kon worden. De voorlichting blijkt in het eerste kwartaal juist op deze variabele het meeste effect gehad te hebben. Strikt genomen kan dus niet worden uitgesloten dat er ten tijde van het vervolgonderzoek nog steeds verschillen bestaan tussen de groepen ten aanzien van deze variabele. Gehechtheidstheoretisch is dit overigens niet zo relevant, aangezien het vooral gaat om kwalitatieve verbeteringen van het handelen van de opvoeder.

Er blijkt geen verschil te zijn tussen de folder- en videogroep ten aanzien van de veiligheid van gehechtheid (veilig versus angstig). Wel blijkt er een groot verschil ten aanzien van het type angstige gehechtheid (vermijdend versus ambivalent) tussen de twee voorlichtingsgroepen ($\chi^2 = 8.31$, $DF = 2$, $p = .02$). In de groep waarvan de ouders tijdens het eerste kwartaal foldervoorlichting kregen, vertonen bijna alle angstig gehechte kinderen ambivalent gedrag. De angstig gehechte kinderen in de videogroep vertonen bijna allemaal vermijdend gedrag. Daarnaast valt op dat de steekproef een opvallend hoog percentage angstig gehechte kinderen bevatte (56%), waar percentages tussen de 30% en 40% te verwachten zijn bij een steekproef van hoofdzakelijk gezinnen uit de middenklasse.

Deze resultaten wekken de suggestie dat de voorlichting een negatief effect heeft op de gehechtheidsontwikkeling. Uitvoerige analyses van de beschikbare gegevens hebben echter op geen enkele manier aannemelijk kunnen maken dat dit het geval is (zie Lambermon, 1991). Wel blijkt dat de groepen ten tijde van het vervolgonderzoek niet meer vergelijkbaar zijn, doordat zich bij een aantal gezinnen in de videogroep ingrijpende stressvolle gebeurtenissen hebben plaatsgevonden (echtscheiding, postnatale depressie, werkloosheid). Hoewel hiermee geen afdoende verklaring voor de verschillen is gegeven, lijkt de merkwaardige verdeling van gehechtheid over de groepen en het hoge percentage angstig gehechte kinderen in deze steekproef voornamelijk veroorzaakt door factoren die niet met de voorlichting te maken hadden.

In de discussie zullen de resultaten verder worden besproken, waar bij de interpretatie naast literatuur gebruik gemaakt zal worden van bevindingen van de procesevaluatie.

3. Discussie

De beperkte doelstelling (vergelijking van twee voorlichtingspakketten), kleine steekproef (35 gezinnen) en homogene steekproefsamenstelling (moeders van eerstgeboren baby's uit een niet-risico populatie) beperkt de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten aanzienlijk. Het onderzoek heeft echter een aantal verrassende resultaten opgeleverd en het is daarom zeker de moeite waard om deze, gegeven de kaders van dit experiment, zorgvuldig onder de loep te nemen.

3.1 Video of folder: een herbezinning

In de literatuur wordt erop gewezen dat video's beter zijn in het overbrengen van visuele kennis en het beïnvloeden van intuïtieve preferenties (Damoiseaux, 1987; Linde, 1988).

De verwachte positieve effecten van videovoorlichting blijven in dit onderzoek echter uit. Dit onderzoeksresultaat wijkt ook af van de resultaten van enkele andere studies naar het differentiële effect van schriftelijke- en videovoorlichting voor ouders (Nay, 1975; Flanagan et al., 1979; O'Dell et al., 1979; O'Dell et al., 1982). Deze onderzoeken komen echter noch qua doelgroep, noch qua inhoud van de voorlichting overeen met die van het onderhavige onderzoek. In de genoemde studies ging het telkens om ouders van kinderen boven de vier jaar, terwijl in ons onderzoek ouders van pasgeboren baby's centraal staan. De inhoud van de voorlichting betrof in de genoemde studies de toepassing van belonings- en bestraffingstechnieken, geënt op leertheoretische principes, terwijl de onderhavige voorlichting over sensitiviteit en stimulerend gedrag gaat.

De procesevaluatie biedt aanknopingspunten voor de interpretatie van het gevonden onverwachte resultaat. Hoewel er weinig verschillen naar voren komen in gebruik en waardering van het voorlichtingsmateriaal tussen de video- en foldergroep, blijken moeders in de foldergroep vaker te rapporteren dat ze nieuwe informatie zijn gaan uitproberen. Er mag dan eerder een gedragsverandering verwacht worden dan wanneer men deze bereidheid tot uitproberen niet toont (hoewel niet iedere moeder zich bewust hoeft te zijn van de beïnvloeding). Verder blijken de videobanden soms tot herkenningsproblemen te leiden. Moeders zijn op zoek naar herkenningspunten; dit is moeilijker bij het zien van een specifieke baby of een specifieke moeder. In deze eerste maanden na de geboorte lijken moeders nog vrij kwetsbaar en zijn ze op zoek naar ondersteuning en bevestiging (dat zíj het goed doen en dat het goed gaat met de baby). Het zien van een moeder en een baby op een video lokt onherroepelijk uit tot vergelijking. Het is prettiger om overeenkomsten op te merken dan verschillen te zien; dit laatste kan als bedreigend worden ervaren. En in die verschillen, dat wat de moeder op de video anders doet, zit nu juist de nieuwe informatie opgesloten voor de kijker. Het zien van verschillen tast niet het zelfvertrouwen van de moeders in onze steekproef aan (dit is althans niet gerapporteerd bij de procesevaluatie), maar lijkt eerder te leiden tot een defensieve reactie: men gaat kritiek geven op de videoband. Bij analyses van antwoorden op open vragen blijken er subtiele verschillen in de inhoud van de kritiek op het voorlichtingsmateriaal, zoals die door moeders uit de twee groepen wordt gegeven. De kritiek van de moeders uit de videogroep richt zich veelal op de keuze van de baby of op de moeder, waaruit een zekere defensiviteit spreekt. Webster-Stratton (1982) wees erop dat herkenbaarheid een cruciale voorwaarde is voor de effectiviteit van videovoorlichting. Het tonen van meerdere modellen kan de kans op herkenning vergroten. Hiervan is bij de videobanden van dit onderzoek slechts beperkt gebruik gemaakt.

Een tweede oorzaak voor de relatieve ineffectiviteit van de videobanden kan gelegen zijn in de beeldvluchtigheid (Veen, 1982) ervan. Videobeelden bevatten talloze interessante, maar irrelevante concrete details, die afleiden van de eigenlijke informatie. Nieuwbakken moeders lijken, gezien het commentaar dat zij tijdens de proces-evaluatie gaven, hier speciaal gevoelig voor te zijn: de kleertjes van de baby, de inrichting van de baby-kamer, het merk luier, of wat de baby-al-kan trekken soms meer aandacht dan de voorlichtingstekst. Daarbij komt nog het probleem van visuele dominantie (de neiging om meer op beelden te letten dan op geluid), waardoor de kijker eigen, maar verkeerde interpretaties aan de beelden kan geven (Heuvelman, 1989). Het is van belang de aandacht van de kijker zoveel mogelijk te richten op dat wat relevant wordt geacht:

naast gebruik van helder commentaar hadden herhalingen, slow motion, het bevriezen van beelden en een onopvallende achtergrond de effectiviteit van de video's wellicht kunnen verhogen.

Tegenover deze nadelen van de videobanden kunnen voordelen van de folders genoemd worden die de onverwachte effecten in de tegenovergestelde richting bij de nameting mede kunnen verklaren. Schriftelijk materiaal is niet bedreigend en vanwege de herkenbaarheid van de besproken onderwerpen is het niet moeilijk om de eigen werkelijkheid te projecteren op het materiaal.

Bekende nadelen van foldervoorlichting, zoals de geringe aantrekkelijkheid en de moeilijke leesbaarheid, blijken bovendien niet te gelden in ons experiment. De folders werden wat uiterlijke vormgeving betreft positief geëvalueerd. De leesbaarheid van de folders van het onderhavige onderzoek is tamelijk gemakkelijk (indien de formule van Flesch wordt toegepast op de folders blijkt de leesbaarheid te variëren van niveaus van 6 jaar leesonderwijs tot LBO/MAVO, zie Van Woerkom, Van Doorn & Loeve, 1987, p. 79-80). Gezien het opleidingsniveau van de deelnemende moeders zijn de folders dus goed leesbaar. Dit blijkt ook uit de procesevaluatie, waarin de folders vrijwel unaniem als goed leesbaar zijn beoordeeld. De compacte vorm (gemiddeld ongeveer 400 woorden) waarin de onderwerpen werd gepresenteerd en de sprekende foto's zijn door de moeders positief beoordeeld en dit maakt het materiaal waarschijnlijk overzichtelijker en toegankelijker dan boeken en tijdschriftartikelen over baby's. Tenslotte mogen we niet uit het oog verliezen dat participatie aan het onderzoek de moeders ertoe aangezet zal hebben om de folders goed te lezen.

We kunnen concluderen dat bekende nadelen van videovoorlichting (beeldvluchtigheid en herkenningsproblemen) bij de populatie van dit onderzoek en bij de vier videobanden die in dit onderzoek zijn toegepast de effectiviteit van de video's hebben ingeperkt. Specifieke nadelen van schriftelijke voorlichting, zoals de moeilijke leesbaarheid voor sommige ouders en de relatieve onaantrekkelijkheid, spelen bij de ouders van ons onderzoek juist nauwelijks een rol. Zoals eerder opgemerkt zijn de resultaten niet zonder meer generaliseerbaar naar andere voorlichtingspakketten en andere doelgroepen. Alle ouders waren bovendien gemotiveerd en nieuwsgierig naar het voorlichtingsmateriaal, en de wekelijkse telefonische interviews ten behoeve van de procesevaluatie gaven gelegenheid om over het voorlichtingsmateriaal te praten. In de alledaagse voorlichtingspraktijk kunnen consultatiebureauwerkers de effectiviteit van extensieve voorlichting (folder èn video) wellicht verhogen door het materiaal aan te prijzen en er naderhand over te praten.

3.2 Over de effectiviteit van primaire preventie

In het onderhavige onderzoek blijkt de foldervoorlichting in vergelijking met videovoorlichting een fors effect gehad te hebben op gevoelens van overbezorgdheid en op de kwaliteit van het opvoedend handelen. De impuls die van de foldervoorlichting uitging is echter niet krachtig genoeg om te leiden tot veranderingen in de kwaliteit van het opvoedend handelen van de moeders die relevant zijn voor de ontwikkeling

van een veilige gehechtheidsrelatie. Verschillende verklaringen zijn denkbaar. Bijvoorbeeld dat de verschillen in de loop van de maanden steeds kleiner worden (met andere woorden: dat het effect is weggeëbd). De informatie beklijft onvoldoende of is moeilijk generaliseerbaar naar andere ontwikkelingsfasen van de baby. Dit laatste lijkt, gezien de inhoud van het voorlichtingspakket die zeer nauw aansluit bij de ontwikkelingsmogelijkheden en -behoeften van de pasgeboren baby, zeer plausibel. Dit zou kunnen pleiten voor het gebruik van zogenaamde nieuwsbrieven, waarbij maandelijks of per kwartaal informatie wordt gegeven over de ontwikkeling en ingegaan wordt op veelvoorkomende vragen (Cadubak, Darden, Nelson, O'Brien, Pinsky & Wiggins, 1985; Cameron & Rice, 1986; Grimley & Robinson, 1986).

Verdere relativering van de gevonden (korte-termijn-) effecten is op zijn plaats. Hoewel het feit dat de foldervoorlichting bijdraagt tot een afname van gevoelens van overbetrokkenheid (overdreven zorgen of verwachtingen) op zichzelf beschouwd een positief effect is, blijkt deze verandering in beleving niet samen te gaan met veranderingen in het handelen van de moeders.

Voorts blijkt dat het effect op het opvoedend handelen vooral de hoeveelheid aandacht voor de baby betreft en in (veel) mindere mate typische kwaliteitsaspecten als de sensitiviteit, responsiviteit voor het huilen of het stimulerend gedrag. Een reden hiervoor kan gelegen zijn in het feit dat in het voorlichtingsmateriaal zowel tips over de aanpak van de verzorging als over interactie worden gegeven. In de procesevaluatie is onder meer aan de moeders gevraagd wat zij denken dat de boodschap van de betreffende folder of video is. Hierbij blijkt dat de meeste moeders blijven steken in de verzorgingsgerichte informatie en slechts een minderheid zich bewust is van de informatie over het belang van sensitiviteit en het stimuleren van interacties met de baby. Vanuit een gehechtheidstheoretisch perspectief is juist het laatste soort informatie belangrijk. Het verschaft immers een kader, waarbinnen de verzorgingsgerichte tips betekenis krijgen. Zo zal een ouder weinig doen met informatie over de verschillende troosthoudingen (de verzorgingsgerichte informatie: hoe kan men de baby vasthouden) als hij/zij niet overtuigd raakt van het belang van het troostend reageren op huilen van de baby (de interactiegerichte informatie). Mogelijk heeft de voorlichting aan effectiviteit ingeboet door vermenging of onevenwichtige integratie van de twee informatiesoorten.

3.3 Opvoedingsvoorlichting voor niet-risico-gezinnen

Alle tot nu toe gemaakte opmerkingen over het voorlichtingspakket betroffen vooral de vorm en er werden wat dit betreft suggesties gedaan die de effectiviteit van de folders of video's zouden kunnen verhogen. Als we naar de inhoud kijken, zijn vragen relevant als: sluit de voorlichting aan bij specifieke problemen van de ouders; maakt het hen onzeker; is de inhoud wetenschappelijk verantwoord?

Uit een onderzoek van Clarke-Stewart (1978) komt naar voren dat opvoedingsvoorlichting soms te algemeen is en ouders onvoldoende het gevoel hebben dat ze geholpen worden met hun specifieke problemen. Deze ontevredenheid blijkt niet bij de ouders in ons onderzoek. Dit is mogelijk te danken aan de timing en onderwerpskeuze van de

voorlichting. In de proces-evaluatie is stilgestaan bij de vraag of de voorlichting aansluit bij problemen die de ouders op dat moment ervaren. Over de eerste twee onderwerpen (troosten en baden) melden veel ouders dat ze meer aan de informatie hadden gehad, indien ze deze tijdens de eerste weken na de bevalling hadden gekregen, in plaats van in de achtste of negende week erna. De informatie werd op zichzelf wel als relevant beoordeeld. De laatste twee onderwerpen (praten en spelen) bleken goed aan te sluiten bij vragen van ouders op dat moment.

Voorts is bij een exploratieve analyse met enkele achtergrondvariabelen gebleken dat moeders die rapporteren weinig problemen te ervaren in de verzorging en opvoeding van de baby, ook nauwelijks positieve stimulans krijgen van de voorlichting. Met name de video's zijn bij deze groep ineffectief. Deze resultaten vertonen gelijkenis met die van het onderzoek van Affleck (Affleck, Tennen, Rowe, Roscher & Walker, 1989) over de effectiviteit van pedagogische voorlichting aan ouders met een zieke baby. Het programma bleek meer effect te hebben op de competentiegevoelens van de moeders indien de medische problemen groter waren.

Het onderhavige voorlichtingspakket lijkt kortom redelijk goed aan te sluiten bij vragen of problemen die doorgaans leven bij ouders met een pasgeboren eerste kind. Indien de ouder echter weinig problemen ervaart, lijkt de ontvankelijkheid voor de informatie gering.

De bevindingen ondersteunen de opvatting dat voorlichting niet alleen zinvol is voor risicogezinnen, maar ook voor gewone ouders met een eerste, pasgeboren baby (Metzl, 1980; Myers, 1982). Ook bij veel van deze ouders leven er vragen over de juiste aanpak van de babyverzorging. Velen van hen hebben behoefte aan voorlichting, gaan er actief naar op zoek en stellen zich ook open voor de informatie (Deutsch, Ruble, Fleming, Brooks-Gunn & Stangor, 1988). Ouders lezen of horen graag over specifieke onderwerpen die nauw aansluiten bij de ontwikkelingsfase van hun baby. Voor de makers van extensieve voorlichtingsmiddelen lijkt het cruciaal zich te richten op specifieke doelgroepen (werkende moeders, moeders van tweelingen, huisvaders, moeders met een postnatale depressie, moeders uit Marokko, alleenstaande moeders enz.; vgl. Clarke-Stewart, 1978), op specifieke ontwikkelingsfasen (bijvoorbeeld maand-voor-maand) en op specifieke onderwerpen (borstvoeding, flessevoeding, de overgang van borst- naar flesvoeding enz.).

Dergelijke extensieve voorlichtingsprogramma's, waarvan het gebruik grotendeels of geheel buiten het zicht van de makers of andere deskundigen valt, dienen echter zorgvuldig op hun effecten geëvalueerd te worden (Belsky & Benn, 1982; Clarke-Stewart, 1988). Belangrijke evaluatiepunten zijn bijvoorbeeld, of de voorlichting de ouders onzeker maakt, of het herkenbaar is en of het aansluit bij de specifieke vragen waar de ouders mee zitten.

3.4 Maakt de voorlichting ouders onzeker?

In Nederland hebben verschillende personen kritiek geuit op de voorlichtingspraktijk: deskundigen trachten ouders houvast te geven, maar vergroten hierdoor het gevoel

van falen en belasten ouders met een verantwoordelijkheid die hun mogelijkheden overtreft (Lodewijks-Frencken, 1989; Van der Ham, 1989). De illusie wordt gewekt dat het kinderleven voorspelbaar en beheersbaar is (De Winter, 1986; Singer, 1989) en dat iedere afwijking van de statistische norm uit den boze is (Van der Ham, 1989). Daar staat tegenover dat veel ouders die net hun eerste baby hebben gekregen zich onzeker voelen en met vragen zitten (McKim, 1987; Kousemaker et al., 1987), op zoek gaan naar informatie en deze gebruiken bij de ontwikkeling van een definitie van 'goed ouderschap' (zie Deutsch et al., 1988, voor een bespreking van dit proces van zelf-socialisatie). Deze informatie zullen ze altijd vinden, is het niet in het professionele circuit, dan in ieder geval in het commerciële circuit. De vraag lijkt daardoor niet zozeer òf er voorlichting gegeven moet worden, maar eerder hòe deze gegeven dient te worden. Het is daarom van groot belang om aandacht te besteden aan de inhoud en de effecten van diverse voorlichtingspakketten. Bij de evaluatie van voorlichtingsprojecten dienen opzet en instrumentarium niet alleen afgestemd te zijn op het toetsen van hypothesen omtrent verwachte positieve effecten, maar ook omtrent mogelijke negatieve effecten.

Zo leek er in het onderhavige onderzoek sprake te zijn van een negatief effect op de lange termijn op de gehechtheidsontwikkeling. In het kader van het dissertatie-onderzoek kon uitvoerig worden nagegaan, of deze suggestie enige plausibiliteit bezat. Dat leek niet het geval. Ook vonden we geen aanwijzingen dat de voorlichting ouders onzeker maakte. Wel leek de videovoorlichting bij sommige ouders tot defensieve reacties te leiden (zie paragraaf 3.1). We deden de suggestie dat het gebruik van meerdere modellen op de video's deze defensiviteit zou kunnen verminderen.

3.5 Keurmerk: pedagogisch verantwoord!

Een laatste kwestie betreft de vraag, of de inhoud van de voorlichting wetenschappelijk verantwoord is. Young (1990) onderzocht bijvoorbeeld in hoeverre de adviezen in Noordamerikaanse populaire opvoedingstijdschriften gerelateerd waren aan ontwikkelingen in de wetenschappelijke kennis. Juist bij discussies over de relatie tussen moeders en baby's bleek de invloed van culturele waarden pregnanter te zijn dan die van wetenschappelijke inzichten. Het artikel van Young kan niet alleen opgevat worden als een aansporing voor praktijkwerkers om de literatuur over de relatie tussen moeders en baby's beter te lezen of er meer waarde aan toe te kennen, maar ook als een aansporing voor wetenschappers hun onderzoeksresultaten op overzichtelijke en inzichtelijke wijze te presenteren. Meta-analyses en besprekingsartikelen dragen vooral bij aan een kritische verslaggeving van de stand van zaken van een bepaald onderzoeksterrein.

Naast de vraag of de voorlichting gerelateerd is aan wetenschappelijke inzichten, kunnen er ook normatieve vragen geformuleerd worden over de inhoud van de voorlichting. In Nederland analyseerden Van der Ham (1989) en Van Lieshout (1989) het blad 'Ouders van Nu' respectievelijk op aspecten als het normaliteitsconcept (statistische of klinische normaliteit) en de toon (de babytaal van de deskundige). Van der Ham concludeert dat de adviezen van 'Ouders van Nu' niet zo waardevrij zijn als de redactie doet voorkomen (p. 39). Van Lieshout vraagt zich op grond van haar analyse af wat de

'babytaal' die in het blad gebezigd wordt, betekent voor het alledaagse denken over kinderen, ouders en deskundigen (p. 46). Dergelijke inhoudsanalyses kunnen bijzonder leerzaam zijn, omdat het voorlichters bewuster kan maken van normatieve kwesties die verbonden zijn aan hun werk.

Tenslotte dient men zich bij de beoordeling van opvoedingsadviezen af te vragen of deze pedagogisch wenselijk zijn. Newberger (1980) onderscheidt, aansluitend bij ideeën van Piaget en Kohlberg, vier niveaus in de ouderlijke cognities. Een ouder die op het laagste niveau functioneert richt zich uitsluitend op zijn/haar eigen behoeften. Het tweede niveau wordt gekenmerkt door een oriëntatie op tradities en sociale normen. Ouders die op het derde niveau functioneren beschouwen het als hun taak om tegemoet te komen aan de behoeften van het kind. Op het hoogste niveau onderkent de ouder de complexiteit van de interactie en beschouwt het als zijn/haar rol om te balanceren tussen eigen behoeften en die van het kind. Empirisch onderzoek gaf ondersteuning aan deze notie (Newberger & White, 1989; Deković, Janssens & Gerris, 1989). Ervan uitgaande dat de pedagogische relatie een dialogisch karakter heeft waarin beide interactiepartners tot hun recht moeten kunnen komen, is het eenzijdig benadrukken van de noodzaak dat de ouder zich sensitief afstemt op de behoeften van de baby (een interpretatie waartoe de gehechtheidstheorie makkelijk aanleiding geeft) pedagogisch niet wenselijk.

Summary

Aims and effects of an education programme, meant for parents with a newborn infant, are discussed in this paper. Two methods of education, nameley brochure and videotape, are compared in the evaluation study. Contrary to our hypotheses, it appeared that videotapes were less effective than brochures in improving the quality of maternal behaviour and in diminishing overinvolvement, at least at short notice. On the longer term no differences in quality of maternal behaviour or in security of attachment of the children were found between the two groups. In the discussion paragraph we reflect upon the results of this study in relation to the literature about parent education.

Correspondentieadres: M.W.E. Lambermon, Ambulant Bureau Jeugdwelzijnszorg, Postbus 216, 2300 AE Leiden, Nederland

Literatuur

Affleck, G., Tennen, H., Rowe, J., Roscher, B. & Walker, L. (1989). Effects of formal support on mothers' adaption to the hospital-to home transition of high-risk infants: the benefits and costs of helping. *Child Development, 60*, 488-501.

Ainsworth, M.D. Salter (1973). Systems for rating maternal care behavior. In E.G. Boyer, A. Simon, & G.R. Karafin (Eds.), *Measures of maturation. An anthology of childhood observation instruments.* Philadelphia: Research for Better Schools.

Ainsworth, M.D. Salter, Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Belsky, J. & Benn, J. (1982). Beyond bonding: A family-centered approach to enhancing early parent-infant relations. In L.A. Bond & J.M. Joffe (Eds.), *Facilitating infant and early childhood development* (pp. 281-308). Hanover: University Press of New England.

Belsky, J., Taylor, D.G. & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania infant and family development project, II. The development of reciprocal interaction in the mother-infant dyad. *Child Development, 55*, 706-717.

Birkel, R.C. & Repucci, N.D. (1983). Social networks, information-seeking, and the utilization of services. *American Journal of Community Psychology, 11*, 185-205.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2, Separation, anxiety and anger.* Harmondsworth: Penguin.

Caduback, D., Darden, C., Nelson, P., O'Brien, S., Pinsky, D. & Wiggins, E. (1985). Becoming successful parents: Can age-paced newsletters help? *Family Relations, 34*, 271-275.

Cameron, J.R. & Rice, D.C. (1986). Developing anticipatory guidance programs based on early assessment of infant temperament: Two tests of a prevention model. *Journal of Pediatric Psychology, 11*, 221-234.

Clarke-Stewart, K.A. (1978). Popular primers for parents. *American Psychologist, 33*, 359-369.

Clarke-Stewart, K.A. (1988). Evolving issues in early childhood education: A personal perspective. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 139-149.

Damoiseaux, V. (1987). Massamedia en GVO. In V. Damoiseaux, F.M. Gerards, G.J. Kok & F. Nijhuis (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding. Van analyse tot effecten* (pp. 97-122). Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Dekovic, M., Janssens, J.M.A.M. & Gerris, J.R.M. (1989). Niveaus van redeneren over ouder-kind relatie, ouderlijke opvoedingsgeddragingen en de sociaal-cognitieve ontwikkeling van het kind. *Gezin. Tijdschrift voor primaire leefvormen, 1*, 201-214.

Deutsch, F.M., Ruble, D.N., Fleming, A., Brooks-Gunn, J. & Stangor, C. (1988). Information-seeking and maternal self-definition during the transition to motherhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 420-431.

De Winter, M. (1986). *Het voorspelbare kind* [Academisch proefschrift]. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Dickie, J.R. & Gerber, S. Carnaham (1980). Training in social competence: The effect on mothers, fathers, and infants. *Child Development, 51*, 1248-1251.

Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A. (1991). Security of toddler-parent attachment: Relation to children's sociopersonality functioning during kindergarten. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 221-244). Chicago: University of Chicago Press.

Erickson, M.F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, (1-2, Serial No.209), 147-166.

Fedele, N.M., Golding, E.R., Grossman, F.K. & Pollack, W.S. (1988). Psychological issues in adjustment to first parenthood. In G.Y. Michaels & W.A. Goldberg (Eds.), *The transition to parenthood. Current theory and research* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.

Flanagan, S. Adams, H.E. & Forehand, R. (1979). A comparison of four instructional techniques for teaching parents to use time out. *Behavior Therapy, 10*, 94-102.

Grimley, L.K. & Robinson, R. (1986). Parent education in early childhood: The Growing Child Model. *Techniques, 2*, 81-87.

Halpern, R. (1990). Parent support and education programs. *Children and Youth Services Review, 12*, 285-308.

Heuvelman, A. (1989). *Buiten beeld. Onderzoek naar de invloed van vormgevingsaspecten van educatieve tv-programma's op cognitieve processen bij de kijkers* [Academisch proefschrift]. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kousemaker, N.P.J., Van Duyn, G. & Helderman, J.A.M. (1987). *Pedagogische preventie in de jeugdgezondheidszorg voor 0 to 4-jarigen, deel 3: De opvoeding van jonge kinderen - behoefte aan en wenselijkheid van pedagogische preventie.* Ongepubliceerd rapport. Rijksuniversiteit Leiden, vakgroep Klinische- en Orthopedagogiek.

Lambermon, M.W.E. (1991). *Video of folder. Korte- en lange-termijn-effecten van voorlichting over vroegkinderlijke opvoeding.* Ongepubliceerd proefschrift, Rijksuniversiteit Leiden.

Linde, P. (1988). *Video in de voorlichting. Handleiding voor produktie van voorlichtingsprogramma's.* Muiderberg: Coutinho.

BEST COPY AVAILABLE

Liptak, G.S., Keller, B.B., Feldman, A.W. & Chamberlin, R.W. (1983). Enhancing infant development and parent-practitioner interaction with the Brazelton Neonatal Assessment Scale. *Pediatrics, 72,* 71-78.
Lodewijks-Frencken, E. (1989). *Op opvoeding aangewezen. Een kritiek op de wijze van omgaan met kinderen in onze kultuur* [Academisch proefschrift]. Baarn: Nelissen.
McKim, M.K. (1987). Transition to what? New parents' problems in the first year. *Family Relations, 36,* p. 22-25.
Metzl, M. Newman (1980). Teaching parents a strategy for enhancing infant development. *Child Development, 51,* 583-586.
Miller, B. & Sollie, D. (1980). Normal stresses during the transition to parenthood. *Family Relations, 29,* 459-565.
Myers, B.J. (1982). Early intervention using Brazelton training with middle-class mothers and fathers of newborns. *Child Development, 53,* 462-471.
Nay, W.R. (1975). A systematic comparison of instructional techniques for parents. *Behavior Therapy, 6,* 14-21.
Newberger, C. Moore (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. In R.L. Selman & R. Yando (Eds.), Clinical Development psychology. *New Directions for Child Development* (No. 7) (pp. 45-67). San Fransisco: Jossey-Bass.
Newberger, C. Moore & White, K.M. (1989). Cognitive foundations for parental care. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153-202). Cambridge: Cambridge University Press.
O'Dell, S.L., Mahoney, N.D., Horton, W.G. & Turner, P.E. (1979). Media-assisted parent training: Alternative models. *Behavior Therapy, 10,* 103-110.
O'Dell, S.L., O'Quinn, G.A., Alford, B.A., O'Briant, A.L., Bradlyn, A.S. & Giebenhain, J.E. (1982). Predicting the acquisition of parenting skills via four training methods. *Behavior Therapy, 13,* 194-208.
Riksen-Walraven, J.M.A. (1978). *Stimuleringvan vroeg-kinderlijke ontwikkeling. Een interventie-experiment* [Academisch proefschrift]. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Singer, E. (1985). Kansarme moeders en hun kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 1,* 57-65.
Van den Boom, D.C. (1988). *Neonatal irritability and the development of attachment: Observation and intervention.* Ongepubliceerd proefschrift, Rijksuniversiteit Leiden.
Van der Ham, J. (1989). Normale kinderen van nu. Over opvoedingsadviezen in Ouders van Nu. *Comenius, 33,* 15-40.
Van Lieshout, I. (1989). Lezerspret. Wie spreekt Ouders van Nu aan? *Comenius, 33,* 41-46.
Van Woerkom, C., Van Doorn, N. & Loeve, B. (1987). *Voorlichten met drukwerk.* Muiderberg: Coutinho.
Veen, W. (1982). Het overdragen van informatie met video: Een hele toer. *Registratie, 1,* 40-42.
Webster-Stratton, C. (1982). Teaching mothers through videotape modeling to change their children's behavior. *Journal of Pediatric Psychology, 7,* 279-294.
Whitt, J.K. & Casey, P.H. (1982). The mother-infant relationship and infant development: The effect of pediatric intervention. *Child Development, 53,* 948-956.
Worobey, J. & Belsky, J. (1982). Employing the Brazelton Scale to influence mothering: An experimental comparison of three strategies. *Developmental Psychology, 18,* 736-743.
Young, K.T. (1990). American conceptions of infant development from 1955 to 1984: What the experts are telling parents. *Child Development, 61,* 17-28.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 12.03 Jeugd & jeugdzorg
Swidoc trefwoorden:
Opvoedingsvoorlichting

Ped. T. 18 (1993), nr. 2, p. 129-138

Kritische beschouwing van een aantal projecten
m.b.t. opvoedingsvoorlichting

S. ROOMANS

Samenvatting

Enerzijds worden in deze bijdrage enkele opvoedingsvoorlichtingsprojecten op hun voorlichtingskundige en theoretisch-pedagogische mérites bekeken, anderzijds dienen deze projecten ter illustratie voor de stelling dat het ook voor opvoedingsvoorlichting mogelijk is om gebruik te maken van de "checklist van de voorlichting". De kritische analyse toont ook aan dat het niet alleen mogelijk is, maar zelfs raadzaam om deze checklist als raamwerk te gebruiken voor het opzetten van een opvoedingsvoorlichtingsproject, omdat deze laat zien hoe probleemanalyse en doelstellingen, vanaf een abstract, maatschappelijk niveau tot en met een specifiek niveau van concreet gedrag en vice versa, zich tot elkaar (dienen te) verhouden. De checklist helpt bij de keuze van doelstellingen en doelgroepen, hetgeen ook van belang is voor een latere effect-evaluatie.

1. Inleiding

Opvoedingsvoorlichting is een van de mogelijke manieren om het opvoedkundig handelen van opvoeders zodanig te beïnvloeden, dat het kind daar in zijn psychosociale ontwikkeling optimaal van profiteert. Tegelijkertijd zien we dat veel voorlichtingsactiviteiten erop gericht zijn ouders, die daarom vragen, te ondersteunen in hun opvoedingstaak, ongeacht de vraag of de psychosociale ontwikkeling van hun kinderen gevaar loopt of niet.
In deze bijdrage wil ik nagaan in hoeverre een aantal bestaande projecten op het gebied van opvoedingsvoorlichting beantwoordt aan een ideaal opgezet voorlichtingsprogramma. Mijn stelling is dat (opvoedings)voorlichtingsprogramma's effectiever zijn, wanneer zij zoveel mogelijk ontworpen zijn aan de hand van voorlichtingskundige theorieën en modellen. Zo moet de voorlichting gebaseerd zijn op een degelijke probleemanalyse, en streven naar een concreet en specifiek omschreven doelstelling. Tegelijkertijd moeten inhoud en vorm van de boodschap afgestemd zijn op de mensen voor wie de voorlichting bedoeld is. In paragraaf 2 zal ik een raamwerk bespreken volgens welke een voorlichtingskundig project kan worden opgezet. In paragraaf 3 volgt de analyse van enkele projecten volgens dat raamwerk. In paragraaf 4 besluit ik met enkele conclusies en aanbevelingen. Mijn opzet is om inzicht te geven in een manier om de voorlichtingskundige kwaliteit van deze projecten te bepalen. Het is niet mijn bedoeling projecten te bekritiseren omdat zij niet volgens het door mij voorgestelde raamwerk opgezet zijn. Veel projecten zijn weliswaar niet volgens dit raamwerk opgezet, maar blijken er toch goed in te passen.

2. Een voorlichtingskundig raamwerk voor opvoedingsvoorlichting

In de meeste gevallen is voorlichting gericht op het bewerkstelligen van een *vrijwillige* gedragsverandering bij de doelgroep of de cliënt, welke erop gericht is ongewenst gedrag, waarvan men veronderstelt dat het een ongewenste toestand (probleem) veroorzaakt dan wel in stand houdt, om te buigen tot gewenst gedrag waarvan wordt aangenomen dat dit het probleem in het vervolg zal voorkomen, dan wel zal leiden tot een gewenste toestand (oplossing). Dus stoppen met roken ter voorkoming van hart- en vaatziekten, langzamer rijden ter voorkoming van ongelukken en ter bescherming van het milieu, enzovoort. Deze twee uitgangspunten, concreet gedrag als aangrijpingspunt voor verandering, en gedragsverandering als oplossing voor een bestaand of toekomstig probleem, vormen de ondersteuning voor het argument dat een voorlichtingsactiviteit gebaseerd moet zijn op een degelijke *probleemanalyse* en zich moet richten op een duidelijk omschreven *doelstelling*, die in verband met een mogelijke effect-evaluatie in meetbare termen gesteld moet worden. Probleemanalyse en doelstellingen zijn samen verwerkt in het zogeheten "Basismodel van een interventie". Samen met de doelgroepen vormen zij de checklist van de voorlichting (Wapenaar, Röling en Van den Ban, 1989), welke derhalve mijn raamwerk vormt (figuur 1).

Figuur 1. De checklist van de voorlichting

kenweg	keuzeweg	
	doelstellingshiërarchie	**doelcategorie**
- probleemanalyse	uiteindelijk doel	populatie of bevolking
- analyse van oorzaken	interventiedoel	doelgroep
- analyse van determinanten van gedrag	gedragsdoel	contact of intermediaire doelgroep
- strategische analyse	activiteiten	voorlichters
	middelen en management	beleidsmakers,directie

Toelichting op de checklist:

Uitgangspunt bij het opzetten van een voorlichtingsactiviteit is dat er sprake is van een probleem, hetzij reeds aanwezig, hetzij in de toekomst te voorzien, waar met behulp

van gedragsbeïnvloeding iets aan gedaan zou kunnen worden. Om vast te stellen òf en zo ja, op welke manier een opvoedingsvoorlichtingsproject kan bijdragen tot preventie van een probleem, moet eerst een probleemanalyse gemaakt worden, waarin de aard en omvang van het probleem bepaald wordt, en de factoren worden vastgesteld, welke het probleem veroorzaken dan wel in stand houden. Uit de probleemanalyse moet

tevens blijken wat de uiteindelijke doelstelling van het programma is. Vaak blijkt de probleemanalyse een reeks oorzaken van oorzaken op te leveren, waarvan de oplossing een hiërarchisch geordende reeks van doelstellingen produceert. Het bereiken van een relatief eenvoudige doelstelling, bijvoorbeeld meer gebruik maken van beloningen in de opvoeding, draagt dan bij tot een hogere doelstelling, zoals een kind dat beter luistert. Voor opvoedings-voorlichtingsprojecten moet de probleemanalyse uitkomen op gedrag, van kinderen of van opvoeders, dat als meest relevante oorzaak van het probleem de focus gaat vormen voor de beoogde verandering. Het gedragsdoel is dan het gewenste gedrag. De laatste stap van de analyse bestaat uit het vaststellen van de determinanten voor dat gedrag.

Op basis van de probleemanalyse en de daarop gefundeerde keuzes voor het te veranderen gedrag, worden de concrete activiteiten ontworpen. Welke methode van voorlichten het meest geëigend is, welke elementen de boodschap moet bevatten en in welke vorm deze gepresenteerd moeten worden, wie dat alles moet organiseren en uitvoeren, al deze zaken horen thuis in de strategische en de logistieke analyse, die leiden tot het ontwerpen van activiteiten en de organisatie daarvan. Bij de probleemanalyse, analyse van oorzaken, etcetera moet ook de doelgroep betrokken worden. Wie loopt het risico met het probleem geconfronteerd te worden? Wiens gedrag moet en kan beïnvloed worden door middel van voorlichting? Op elk niveau in de checklist moet opnieuw worden nagedacht over de doelgroep, omdat de doelcategorie op het niveau van de uiteindelijke doelstelling niet altijd dezelfde is als bijvoorbeeld de contactdoelgroep op het niveau van het gedragsdoel.

Uit bovenstaande toelichting op de checklist volgen een vijftal beoordelingsmomenten, welke ik zal gebruiken bij de analyse van enkele projecten op het gebied van opvoedingsvoorlichting.

1. Is er een probleemanalyse tot en met de determinanten van gedrag gemaakt en zo ja, wat is de kwaliteit van de theoretische onderbouwing?
2. Zijn de doelstellingen geformuleerd als antwoord op de analyse van oorzaken?
3. Leidt, bijvoorbeeld blijkens onderzoeksgegevens, de lagere doelstelling tot de hogere?
4. Zijn de doelgroepen per niveau geëxpliciteerd en sluiten activiteiten en doelstellingen aan bij de kenmerken van de gekozen doelgroep?
5. Zijn de doelstellingen op elk niveau zo geformuleerd dat een effect-evaluatie mogelijk is?

3. Analyse van de projecten

In deze paragraaf zal ik enkele projecten kort beschrijven en vervolgens bespreken aan de hand van de beoordelingsmomenten genoemd in paragraaf 2. Voor twee projecten zal ik laten zien hoe een project kan worden ingevuld in de checklist. Voor de selectie van een aantal projecten met betrekking tot opvoedingsvoorlichting heb ik gebruik gemaakt van het themanummer "Opvoedingsondersteuning" en van de congresmap over "Opvoedingsondersteuning", beide uitgegeven door TJJ, maart 1992, van het Werk-

programma van het NIZW (1992) en van de brochure "De RIAGG & Preventie", (mei 1991). In de overtuiging dat hierin de meeste projecten, die recentelijk in Nederland zijn uitgevoerd, te vinden zijn, heb ik uit deze publicaties een keuze gemaakt. Er is gestreefd naar verscheidenheid in doelstelling, doelgroep en opzet.

3.1 Spelvoorlichting aan huis

Dit is een project dat door middel van spel wil voorkomen dat allochtone kleuters al bij binnenkomst in de basisschool een ontwikkelingsachterstand hebben. Nader onderzoek wees uit dat een aantal, grotendeels allochtone, kleuters uit een relatief geïsoleerde thuissituatie komt, met weinig ruimte en mogelijkheden om te spelen. Als laagdrempelige, "gezinsgerichte interventie" (Groenendaal en Kurvers, 1992) komt een speelster bij het gezin thuis spelen, uitgaande van een speelplan, dat is afgestemd op de behoeften en mogelijkheden van het kind èn het gezin. Tevens informeert ze de moeder over spel, speelgoed en het belang ervan voor het kind, en probeert zo de attitude en het gedrag van de moeder met betrekking tot spelen, knutselen, en het aanschaffen of lenen van speelgoed te beïnvloeden.

De analyse van de thuissituatie van de kinderen bij wie de problematiek geconstateerd werd resulteerde ook in een aantal determinanten van gedrag (zoals de kennis van allochtone ouders met betrekking tot het belang van spel voor het functioneren van hun kinderen op school, en hun attitude ten opzichte van spel en schoolprestaties), op grond waarvan concrete gedragsdoelen (zie figuur 2) op het gebied van spel zijn geformuleerd.

De theoretische onderbouwing blijft impliciet. Men is ervan uitgegaan dat het spelen, zoals de meeste Nederlandse peuters dat thuis doen, direct verband houdt met de ontwikkeling van de op school benodigde cognitieve vaardigheden. Voor de veronderstelde relatie tussen spelarmoede enerzijds en school- of ontwikkelingsachterstand anderzijds wordt echter in de literatuur over spel en ontwikkeling onvoldoende empirische steun gevonden. Door ouders zowel als leerkrachten worden gunstige effecten gerapporteerd van deelname aan het project op het totale gedrag van de kinderen. Echter door de flexibele methodiek van het project is het moeilijk na te gaan welke aspecten van datgene wat de speelster in het gezin doet, nu bijdragen tot deze gunstige effecten. Een systematisch opgezette effect-evaluatie lijkt mij dan ook zinvol.

Alhoewel de ontwikkelaars niet zijn uitgegaan van de checklist van de voorlichting, blijkt het project er achteraf naadloos in te passen. Expliciet geformuleerde doelstellingen op verschillende niveau's waren: het bevorderen van de ontwikkelingskansen van allochtone (Turkse en Marokkaanse) kinderen, het voorkomen van ontwikkelingsachterstanden bij deze kinderen bij intrede in het basisonderwijs, het vergroten van de spelvaardigheden en spelmogelijkheden voor deze kinderen en het vergroten van het inzicht bij de ouders in de spelbehoeften van hun kinderen en in de mogelijkheden daarin te voorzien. Deze doelstellingen waren geformuleerd als antwoord op de oorzaken die uit de probleemanalyse naar voren kwamen. Figuur 2 laat zien hoe probleemanalyse en doelstellingenhiërarchie met elkaar samenhangen:

Figuur 2. De checklist van de voorlichting: doelstellingenhiërarchie en doelgroepen, ingevuld voor "Spelvoorlichting aan Huis"

	Doelstellingen	Doelgroepen
Probleemanalyse *- achterstand in vaardigheden Nederlandse basisschool*	**Uiteindelijk doel** *- ontwikkelingskansen allochtone kinderen verbeteren*	***Populatie*** - allochtone kinderen
Analyse van oorzaken *- te weinig speelmogelijkheden kleuters thuis*	**Interventiedoel** *- o.a. vergroten speelmogelijkheden all. kleuters 0-4 j.*	**Doelgroep** *- allochtone kinderen*
Determinanten van gedrag bepalen *- o.a. attitude ouders t.o.v. spelen, inzicht in spelbehoefte kinderen*	**Gedragsdoel** *- o.a. kleuters en ouders bekend maken met spelen dat leren bevordert*	**Doelgroep/Intermediairen** *- allochtone kleuters met beperkte speelmogelijkheden* *- hun ouders (moeder)*
Strategische analyse *- laagdrempelige interventie bij gezinnen thuis*	**Strategie** *- inzetten van speelsters die op interpersoonlijk niveau spel introduceren*	**Voorlichters** *- speelsters*
Logisticke analyse *- samenwerken betrokken instantie in bepaalde wijk* *- lage kosten*	**Logistiek** *- begeleidingscommissie bestaande uit betrokken instanties, plaatselijke en landelijke coördinatie*	**Voorlichtingsorganisatie Beleidsmakers** *- Stichting SenO* *- gemeente (OVB-beleid)* - wijk (wijkwerkgroep 0-4 jarigen, netwerkgroep)

3.2. Moeders informeren Moeders

Het Consultatiebureau in Breda constateerde dat veel moeders, met name uit de lagere sociaal-economische milieus, de reguliere anticiperende voorlichting zoals die gegeven werd door het bureau niet of verkeerd begrepen. In dit project gaan ervaren moeders op bezoek bij moeders die hun eerste kind krijgen. Aan de hand van vragen van de bezochte moeders èn uitgaande van de mogelijkheden en behoeften van moeder en kind, geven zij voorlichting over de ontwikkeling van en de omgang met het kind en eventuele problematische gedragingen van het kind. Ook ouders die buiten de oorspronkelijke doelgroep vallen, kunnen desgewenst aan het project deelnemen. Cruciaal in het project is dat de bezoekende moeder dezelfde sociale achtergrond heeft als de bezochte moeder.

Het programma onderscheidt zich in positieve zin door de wijze waarop ervaren moeders als paraprofessionele voorlichtsters worden ingezet om met name moeders uit achterstandsgroepen te ondersteunen. De voorlichtsters worden opgeleid en gedurende de

voorlichtingsperiode intensief begeleid door deskundigen vanuit het Kruiswerk. Zo kan de (oorspronkelijke) doelgroep beter bereikt worden, met behoud van de kwaliteit van de geboden informatie. De keuze voor paraprofessionele voorlichtsters is gemaakt op grond van de theorieën over voorlichting aan achterstandsgroepen. Deze leven vaak in een "informatiegetto", waar anderssoortige informatie meestal niet opgezocht of opgepikt wordt (de Walle-Sevenster, Van den Beucken en Röling, 1986).

Figuur 3. De checklist van de voorlichting: doelstellingenhiërarchie en doelgroepen; ingevuld voor "Moeders informeren moeders"

	Doelstellingen	Doelgroepen
Probleemanalyse *- A. voorlichting op CB blijkt met name moeders uit achterstandsgroepen niet te bereiken* *- B. veel moeders uit alle lagen van de bevolking geven aan onzeker te zijn t.a.v. opvoeden*	**Uiteindelijk doel** *- A. optimale opvoedingsvoorwaarden scheppen voor (deze moeders en) hun kinderen* *- B. als A?*	**Populatie** *- A. (moeders en) kinderen uit achterstandsgroepen* *- B. alle moeders en hun kinderen?*
Analyse van oorzaken *- A. deze voorlichting sluit niet aan op leefwereld van deze moeders, o.a. qua taalgebruik* *- B. ervaring en voorbeelden ontbreken of voldoen niet*	**Interventiedoel** *- A. verhogen van zelfzorgvermogen van deze moeders* - B. onzekerheid wegnemen?	**Doelgroep** *- moeders uit achterstandsgroepen van eerste kinderen* *- alle moeders van eerste kinderen*
Determinanten van gedrag	**Gedragsdoel** *- A. verhogen responsiviteit* *- B?*	**Doelgroep/Intermediairen** *- A. moeders uit achterstandsgroepen die voor het eerst moeder worden* *- B. alle nieuwe moeders*
Strategische analyse	**Strategie** *- (a.s.)moeders thuis bezoeken en informeren/adviseren over komende ontwikkelingsfase kind*	**Voorlichters** *- ervaren moeders uit de eigen sociale/geografische omgeving*
Logistieke analyse	**Logistiek**	**Voorlichtingsorganisatie/ Beleidsmakers** *- Kruiswerk Breda, NIZW*

In figuur 3 staat de probleemanalyse weergegeven, die gericht is op de *methode* van voorlichting. Echter, de geformuleerde doelstellingen hebben betrekking op de *inhoud*

van het programma: het zelfzorgvermogen van de moeders vergroten, en de ontwikkelingskansen van de kinderen verbeteren. De kwaliteit van de relatie tussen moeder en kind, die van belang is voor de mate waarin de moeder het kind kan stimuleren, wordt bepaald door haar sensitiviteit en responsiviteit voor de signalen en initiatieven van het kind. De hechtingsth.orie van Bowlby, zoals uitgewerkt door Van IJzendoorn en collegae, vormen de theoretische onderbouwing van de programma-inhoud. Er vindt een voortdurende procesevaluatie plaats, en de geplande effect-evaluatie zal zich richten op de zelfbewustheid van de moeders in de opvoeding, op het gevoel zelf beslissingen te kunnen nemen, en de opvoeding van het kind zelf in de hand te hebben (Van de Sande, 1993 - mondelinge communicatie). De probleemanalyse voor het kennelijke probleem, dat moeders uit achterstandsgroepen onvoldoende sensitief en responsief zijn en zelfzorgvermogen ontberen, ontbreekt echter in de projectbeschrijving.

Verder is men in de loop van het project afgeweken van de uitgestippelde weg ten aanzien van de oplossing van het voorlichtingsprobleem met betrekking tot een specifieke doelgroep: vanwege de geconstateerde opvoedingsonzekerheid bij moeders uit alle lagen van de bevolking èn om stigmatisering tegen te gaan, werden in tweede instantie ook moeders uit de midden- en hogere milieu's benaderd om mee te doen. Een aanpak die is afgestemd op een bepaalde doelgroep, wordt zo zonder meer toegepast op een geheel ander type doelgroep met andere kenmerken (zie Van Woerkum, 1987) en met een ander soort probleem, waarbij dus waarschijnlijk ook andere oorzaken een rol spelen.

Kortom, in dit qua oorspronkelijke opzet zeer elegante project kan worden vastgesteld, dat de geformuleerde doelstellingen niet de oplossing van de geformuleerde problemen vormen, en dat wederom de niet-achterstandsgroepen waarschijnlijk het meest van de voorlichting zullen profiteren. De checklist laat de discrepantie zien tussen probleemanalyse en doelstellingen (figuur 3).

3.3. Slaapkaarten

RIAGG's werden geconfronteerd met ernstige opvoedingsproblematiek, die naar hun mening voorkomen had kunnen worden, wanneer ouders in het beginstadium hetzij de problemen beter haden kunnen aanpakken, hetzij lichte pedagogische hulpverlening hadden gekregen. Naar aanleiding daarvan is het Project Pedagogische Preventie opgezet, met slapen als eerste thema. Ouders van jonge kinderen krijgen bij hun bezoeken aan het Consultatiebureau vijf maal een "Slaapkaart" met informatie over de slaapontwikkeling bij jonge kinderen in vijf opeenvolgende leeftijdsfasen, tips ter voorkoming en voor de aanpak van slaapproblemen, en verwijsmogelijkheden bij eventuele problemen. Doel van het project is te voorkomen dat relatief kleine problemen bij jonge kinderen kunnen escaleren tot ernstige opvoedingsmoeilijkheden.

Waarom het project heeft gekozen voor een thematische aanpak, wordt niet nader toegelicht. De keuze voor slaapproblemen is gemaakt op grond van de grote prevalentie ervan. Problemen met slapen kunnen tijdelijk van aard zijn en hoeven geen negatieve

invloed te hebben op latere psychosociale ontwikkeling. De preventie is echter vooral gericht op die gevallen, waarbij slaapproblemen het begin vormen, maar waar de gezinssituatie als gevolg van deze slaapproblemen zo uit de hand loopt, dat de hele opvoedingssituatie verslechtert. Een van de oorzaken voor het feit dat een aantal ouders niet adekwaat met beginnende slaapproblemen kan omgaan, is volgens de RIAGGs gelegen in opvoedingsonzekerheid. Deze wordt verklaard vanuit het feit dat ouders tegenwoordig in mindere mate een voorbeeld kunnen nemen aan de opvoeding in hun gezin van herkomst. Het project beoogt derhalve in eerste instantie ouders van jonge kinderen inzicht en adviezen te geven, zodat zij bij slaapproblemen weten hoe te handelen. Aangezien in dit stadium niet te voorspellen is wie met slaapproblemen te maken zal krijgen, moet iedereen bereikt worden, en wel op een moment dat de informatiebehoefte nog vrij laag is. De massamediale benadering, die het project toepast, in combinatie met een gesprek bij de uitreiking van de slaapkaart, is mijns inziens een adekwate aanpak wanneer de doelstelling van het project zich zou beperken tot het voorkomen van slaapproblematiek. Het project wil echter een stap verder gaan, namelijk het voorkomen van een escalatie van opvoedingsproblematiek voor zover slaapproblematiek daaraan ten grondslag ligt. De keuze voor slaapproblemen is echter niet gemaakt op grond van een empirisch vastgestelde relatie met opvoedingsproblematiek, maar op grond van de mate waarin ouders er vragen over stellen. De veronderstelling van Brugman en Boezeman (1988, in Rikken, 1990) dat slaapstoornissen "verwijzen naar een interactieprobleem tussen ouders en kind, dat via gedragsverandering om een oplossing vraagt", laat zien dat slaapproblematiek waarschijnlijk slechts symptomatisch is voor onderliggende interactieproblemen. Mijns inziens vraagt een project pedagogische preventie door middel van een thematische benadering een uitgebreide voorstudie naar de empirische relatie tussen het thematische interventiedoel en de uiteindelijke, bredere doelstelling, en om een voorlichtingsmethode die meer gericht is op een doelgroep die wèl al problemen ervaart met betrekking tot het thema.

4. Conclusies en aanbevelingen

Wat levert een dergelijke analyse van een aantal projecten nu op? Op de eerste plaats kan men zich afvragen of het mogelijk is, om een pedagogisch preventieproject achteraf in een model uit een andere discipline in te passen, en of het eerlijk is een oordeel uit te spreken over de voorlichtingskundige kwaliteit van dergelijke projecten, die zijn ontwikkeld door pedagogisch deskundigen en door preventiewerkers, niet door voorlichtingskundigen. Op de tweede plaats is het de vraag, of het gebruik van de checklist en andere voorlichtingskundige modellen en theorieën een meerwaarde kunnen bieden voor toekomstige projecten op het gebied van opvoedingsvoorlichting.
Ten eerste moet opgemerkt worden, dat preventiemodellen zoals die van Hosman (zie Dhondt, Van Doesum & Zonneveld, 1988), raakvlakken hebben met de checklist: in beide modellen staan de probleemanalyse en de vaststelling van doelen centraal. Projecten die gebaseerd zijn op een analyse van het probleem, aan de hand waarvan doelen zijn geformuleerd, passen dus in grote lijnen in de checklist. Deze conclusie leidt tot een bevestigend antwoord op de vraag of pedagogische preventieprojecten zoals opvoedingsvoorlichtingsprojecten op hun voorlichtingskundige kwaliteit getoetst mogen

worden. Wanneer een project deze toets niet doorstaat, valt hij ook als preventieproject door de mand.

Wat de tweede vraag betreft: de checklist heeft als bijkomend voordeel, dat de oorzaken van het probleem en de "bijpassende" doestellingen op verschillende niveaus vastgesteld moeten worden, waardoor beter zichtbaar wordt welke activiteit waartoe zal (moeten) leiden. Door de focus van voorlichting op de verandering van kennis-attitude-gedrag worden de elementen van de voorlichtingsboodschap bijna vanzelf duidelijk. Mijns inziens wordt de meerwaarde van de checklist gevormd door de grotere overzichtelijkheid, de hiërarchische ordening van problemen en doelstellingen tot op het niveau van de vaststelling van determinanten van gedrag, en de toevoegingen van de doelgroepen op elk niveau.
Eén van de besproken projecten heeft zijn doelstellingen logisch en consistent geformuleerd aan de hand van de gemaakte probleemanalyse (Spelvoorlichting aan Huis), bij de andere twee ontbreekt het verband geheel (Moeders informeren Moeders) of gedeeltelijk (slaapkaarten), hetgeen door de checklist zichtbaar gemaakt wordt. Het gevolg voor deze laatste projecten is dat een effect-evaluatie, die verder gaat dan het vaststellen of de gedragsdoelen bereikt zijn, niet mogelijk is.
In het algemeen wekken de projectbeschrijvingen en de evaluatieverslagen van de projecten de indruk, dat er veel energie wordt besteed aan de uitvoering van het project en de procesevaluatie die daarop betrekking heeft, minder energie aan de probleemanalyse en met name de theoretische onderbouwing daarvan, en dat een echte effectmeting, zelfs op het niveau van gedragsdoelen, maar ook op interventie-niveau, om welke reden dan ook eigenlijk niet plaatsvindt. Terwijl bij alle projecten veel zorg besteed wordt aan de invulling en de uitvoering van de strategie, weet niemand welk nut deze inspanningen hebben gehad, afgezien van de constatering dat iedereen het al dan niet leuk vond. Daarmee hebben deze projecten een tè vrijblijvend karakter. In het kader van het door de overheid voorgestelde preventiebeleid zou ik derhalve niet alleen het gebruik van de checklist van de voorlichting, maar ook het van te voren plannen en begroten van een wetenschappelijke effectevaluatie op interventie-niveau willen bepleiten.

Summary

In this article three pedagogical extension or information projects are judged on their informational as well as pedagogical merits on the one hand, while on the other hand these projects serve as an illustration of the fact that it is indeed possible to use a general "checklist of extension" also with projects on pedagogical information. The critical analysis demonstrates that the use of this checklist as a framework for setting up an extension project on a pedagogical subject is not only possible, but advisable at that, because the checklist shows very neatly how the analysis of the problem and the objectives of the project, ranging from an abstract, social level down to the very specific level of concrete behaviour and vice versa, should be related. The checklist is also a practical aid in determining the objectives and the target groups of the project, which bears a substantial impact on future effect evaluation.

Correspondentieadres: S.M. Roomans, Nieuwe Nonnendaalseweg 326, 6542 PM Nijmegen, Nederland

Literatuur

Blans, J. (1992). Doelgerichte preventieve opvoedingsvoorlichting. Van probleemanalyse tot effect. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 8*(2), 135-147.

Dhondt, M., Doesum, K. van, & Zonneveld, J. (1988). *Als ouders psychiatrische problemen hebben*. LOP, Utrecht.

Goudena, P.P., Groenendaal, H.J. & Swets-Gronert, F.A. (Red.). (1988). *Kind in geding. Beschermende en bedreigende factoren in de psycho-sociale ontwikkeling van kinderen*. Amersfoort.

Groenendaal, J., & Kurvers, J. (Red.). (1992). *Op het spel. Een beoordeling van opzet en werkwijze van het project "Spelvoorlichting aan Huis"*. Ministerie van WVC, Rijswijk.

NIZW. (1992). *Moeders informeren Moeders. Achtergrondinformatie bij het project "Moeders informeren moeders"*. Breda/Utrecht.

Rikken, M. (1990a). *Evaluatieverslag pedagogische preventie 0 - 4 jarigen in de regio Oost-Veluwe.*

Rikken, M. (1990b). Het belang van preventieve interventie. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk*, 2, 38 - 41.

Walle-Sevenster, J. de, Beucken, L.R.J van den, & Röling, N.G. (1986). *Voorlichting aan achterstandsgroepen.* 's Gravenhage: VUGA.

Wapenaar, H., Röling, N. G., & Ban, A. W. van den. (1989). *Basisboek Voorlichtingskunde.* Meppel: Boom.

Stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting. (1991). Werkmap "Spelvoorlichting aan Huis".

Woerkum, C.M.J. van. (1989). *Massamediale voorlichting. Een werkplan.* Meppel: Boom. Derde, ongewijzigde druk.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 12.03 Jeugd & jeugdzorg

Swidoc trefwoorden:

Opvoedingsvoorlichting

Ped. T. 18 (1993), nr. 2, p. 139-152

Opvoedingsvoorlichting in de praktijk
van opvoedingsvoorlichting naar opvoedingsondersteuning

I. BAKKER

Samenvatting

De afgelopen dertig jaar heeft opvoedingsvoorlichting in Nederland zich ontwikkeld van voorlichting naar ondersteuning. Voorlichting hield in die begintijd in: informatieverstrekking over opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Ondersteuning houdt in dat ouders en andere opvoeders van kinderen (0-12 jaar) bij de opvoeding ondersteuning kunnen vinden bij beroepskrachten, vrijwilligers en andere ouders maar ook bij voorziening zoals kinderdagverblijven, speel-o-theken en opvoedingswinkels. De veronderstelling is dat de toegenomen behoefte aan ondersteuning samenhangt met een toenemende onzekerheid van ouders over de manier waarop ze hun kinderen (moeten) opvoeden. In deze bijdrage wordt uiteengezet hoe opvoedingsvoorlichting in de praktijk gestalte krijgt binnen de beleidsterreinen: Jeugdgezondheidszorg, Jeugdwelzijnswerk en de Jeugdhulpverlening. Recente ontwikkelingen worden aangegeven en van kritische kanttekeningen voorzien. Tenslotte worden enkele implicaties voor de toekomst van preventie van opvoedingsproblemen en opvoedingsondersteuning geschetst.

In het uitvoerend werk en in het overheidsbeleid bestaat er veel belangstelling voor opvoedingsvoorlichting en opvoedingsondersteuning en terecht neemt die aandacht nog steeds toe. Bij de jeugdhulpverlening, de jeugdgezondheidszorg en het jeugdwelzijnswerk neemt het een steeds grotere plaats in. De belangstelling blijkt onder andere uit het feit dat twee in het voorjaar van 1992 georganiseerde congressen hierover zeer druk bezocht werden. Er is een explosie van activiteiten en projecten op het terrein van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsondersteuning. Belangrijke stimulansen gaan uit van het WVC-beleid, onder meer vastgelegd in de nota Opvoedingssteun op maat, naast het sociale vernieuwingsbeleid en nieuwe ontwikkelingen binnen de jeugdhulpverlening. In de nota Opvoedingssteun worden de hoofdlijnen voor pedagogische preventie in het kader van het jeugdbeleid uitgewerkt: grotere nadruk op preventie door de ombouw van zware naar lichtere vormen van hulpverlening en preventie; noodzaak tot betere samenwerking en afstemming tussen bestaande voorzieningen en het ontwikkelen van een samenhangend aanbod van 'opvoedingssteun op maat', en: prioriteit bij kwetsbare groepen, dat wil zeggen jeugdigen die geconfronteerd worden met een cumulatie van risicofactoren.

Deels kan de toenemende belangstelling in verband gebracht worden met het belang van een zo vroeg mogelijk interveniëren om te voorkomen dat pedagogische problemen ontstaan dan wel verergeren. Het aantal ouders en kinderen in Nederland dat een

beroep doet op hulpverlening groeit nog steeds. Door in een zo vroeg mogelijk stadium in te grijpen, dat wil zeggen al op jonge leeftijd en als er nog geen of 'slechts' lichte problemen zijn, hoopt men het aantal kinderen waarvoor een beroep wordt gedaan op de jeugdhulpverlening terug te dringen. Dit is zowel een hulpverlenings- als een beleidsbelang.

Die belangstelling hangt deels ook samen met de grote, en volgens sommigen toegenomen opvoedingsonzekerheid bij ouders over de manier waarop ze hun kinderen (moeten) opvoeden. Deze onzekerheid wordt treffend beschreven door bijvoorbeeld Hellinckx (1983) en Gerards en Queisen (1986). Deze laatsten beschrijven in hun artikel Op zoek naar een houvast in de opvoeding: de crisis van de 'helping mode', hoe ouders stuurloos geraakt zijn, in hun pogingen hun kind een andere (lees: minder autoriaire) opvoeding te geven dan zij zelf vroeger gehad hebben. In de 'helping mode'vinden zij wel de helpende, kindvriendelijke atttitude die hen aanspreekt, maar niet de bijpassende gedragsalternatieven voor hun opvoedingshandelen.

Uit diverse onderzoeken blijkt verder dat ouders grote behoefte hebben aan informatie (Hendriks, 1992: Peeters, 1993 en Roosingh, 1992) of zich ongerust maken over hun kind. Zo vonden Kousemaker e.a. (1987) dat ruim driekwart van de ouders van kinderen in de leeftijdsperiode van anderhalf tot vier jaar, zich regelmatig zorgen maakt over de ontwikkeling van hun kind.

In deze bijdrage wordt geschetst hoe opvoedingsvoorlichting in de praktijk gestalte krijgt binnen de verschillende beleidsterreinen. Hierbij is niet gestreefd naar volledigheid. Geprobeerd is een algemeen beeld te geven en enkele interessante activiteiten er uit te lichten. Voorafgaand aan deze 'praktijkschets' wordt geschetst hoe opvoedingsvoorlichting zich ontwikkeld heeft van voorlichting naar ondersteuning en welke vormen van opvoedingsvoorlichting er bestaan. Aan het slot worden knelpunten aangegeven in de huidige ontwikkeling van opvoedingsvoorlichting in de praktijk en worden aanbevelingen gedaan voor verbetering.

Van voorlichting naar ondersteuning

In de afgelopen dertig jaar heeft opvoedingsvoorlichting in Nederland zich ontwikkeld van voorlichting naar ondersteuning. In de jaren '60 vormden opvoedingsvoorlichtsters van de stichting Kinderverzorging en -opvoeding (K&O) een vertrouwd beeld. Gewapend met informatie en voorlchtingsmateriaal trokken ze door het land om ouderavonden en oudercursussen over opvoeding te verzorgen. Hierbij was sprake van voorlichting in strikte zin: Een deskundige die informatie verstrekt over kinderverzorging en opvoeding. Ook de opvoedingsvoorlichting binnen de (jeugd)gezondheidszorg droeg in die tijd nog sterk het karakter van het overdragen van een boodschap via een proces van eenrichtingsverkeer: De voorlicht(s)ter (bijvoorbeeld de wijkverpleegkundige) informeert de ouders. Er werd veel gebruik gemaakt van schriftelijk materiaal, waarbij de grote hoeveelheden tekst en de soms belerende toonzetting opvallen.

Begin jaren '70 groeit het besef dat dergelijke vormen van eenrichtingsvoorlichting niet effectief genoeg zijn. Vormingselementen komen meer centraal te staan binnen de opvoedingsvoorlichting (zie bijvoorbeeld Janssen, 1977). Een veel gebruikte methodiek in die tijd was de zogenaamde ouderpraatgroep, waar ouders discussieerden over de opvoeding van hun kinderen.

De inbreng van ouders zelf in het voorlichtingsproces krijgt een steeds groter accent. Een trend die zich in de jaren '80 verder doorzet: Ouders worden steeds meer zelf als deskundig gezien voor het oplossen van alledaagse opvoedingsvragen en -problemen.

Deze visie heeft er in belangrijke mate toe bijgedragen dat de stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting (S&O), de organisatie bij uitstek die zich met opvoedingsvoorlichting bezighoudt, haar werkwijze en organisatie radicaal veranderde. In 1985 werd het direct uitvoerend werk met ouders afgestoten en overgedragen aan eerstelijnswerkers, c.q. instellingen. S&O werd een stimulerende en serviceverlenende organisatie, met als belangrijkste doelstelling: "Het streven dat ouders en andere opvoeders van kinderen van nul tot twaalf jaar bij de opvoeding van hun kinderen in hun eigen omgeving ondersteuning kunnen vinden bij beroepskrachten, vrijwilligers en mede-ouders" (Ek, 1984).

Het ondersteuningselement van opvoedingvoorlichting is in de loop van de tijd steeds belangrijker geworden en wordt ook in voorlichtingmethodieken steeds beter uitgewerkt. Er zijn speel-o-theken en spel- en opvoedingswinkels opgericht en zogenaamde 'ontmoetingsplaatsen voor ouders' gecreëerd. Hier kunnen ouders in contact komen met andere ouders en antwoorden vinden op hun opvoedingsvragen, opdat deze vragen niet uitgroeien tot grote opvoedingsproblemen.

Met behulp van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek wordt thans het belang van (sociale) steun bij de opvoeding benadrukt. Vanuit de voorlichtingskundige veranderingsoptiek is dit overigens niets nieuws. In verschillende voorlichtingsmodellen is de sociale omgeving al lang als relevante factor voor gedragsverandering opgenomen. Zie bijvoorbeeld Fishbein en Ajzen (1975), die de sociale omgeving als een van de belangrijke beinvloedende factoren beschouwen van de sociale normen van individuen. Deze sociale normen vervullen op hun beurt weer een belangrijke rol bij gedragsverandering.

Naast sociale steun ontstond gaandeweg meer aandacht voor de inbreng van het kind in het opvoedingsproces en voor de rol van omgevingsfactoren, zoals de leefomgeving waarin een kind opgroeit en de invloed van zogenaamde stressvolle factoren op de opvoeding. Deze 'ecologische' benadering van het opvoedingsproces wordt bijvoorbeeld gepropageerd door Hermanns (1992a).

Betekent dit nu dat opvoedingsondersteuning hetzelfde is als opvoedingsvoorlichting in een nieuw jasje?

Opvoedingsondersteuning is breder dan opvoedingsvoorlichting. Onder opvoedingsondersteuning verstaan we: "... al die activiteiten die specifiek tot doel hebben de opvoe-

dingssituatie van kinderen te verbeteren. Deze activiteiten richten zich niet op het kind, zoals het onderwijs vooral doet, maar richten zich op de situatie waarin het kind wordt opgevoed" (Hermanns, 1992a). In deze situatie zijn opvoedingsondersteunende activiteiten niet alleen gericht op de opvoeders (zowel ouders als 'beroepsopvoeders'), maar vooral ook op de context waarin de opvoeding plaatsvindt: het gezin, de kinderopvang, de buurt, de media, enzovoorts. Zo gedefinieerd gaat het zowel om activiteiten die tot doel hebben pedagogische problemen te voorkomen, als om activiteiten die gericht zijn op het stimuleren van de kinderlijke ontwikkeling.

Opvoedingsondersteuning omvat globaal de volgende vijf functies:
1. informatie en voorlichting over ontwikkeling en opvoeding;
2. pedagogische advisering en licht-pedagogische hulpverlening;
3. stimuleren, organiseren en begeleiden van systemen van zelfhulp en sociale ondersteuning;
4. vroegtijdige signalering en onderkenning van ontwikkelingsstoornissen en problemen in de thuissituatie en in de sociale situatie van het kind;
5. bevorderen van een stimulerende fysieke en sociaal-pedagogische omgeving waarin opvoeding en ontwikkeling plaatsvinden.

De 'doelgroep' van opvoedingsvoorlichting wordt zowel gevormd door ouders (en hun kinderen), als door de groep professionele opvoeders. Dit kunnen zowel beroepskrachten als vrijwilligers zijn die de rol van opvoeder vervullen. Bijvoorbeeld leidsters in kinderdagverblijven of peuterspeelzalen, peuter- en kinderwerkers in club- en buurthuizen, onderwijsgevenden of de groepsleiding in jeugdhulpverleningsinstellingen.

In deze bijdrage ligt het accent op de praktijk van de opvoedingsvoorlichting aan ouders. Er wordt ingegaan op welke instellingen en personen zich in Nederland bezighouden met opvoedingsvoorlichting en hoe opvoedingsvoorlichting aan ouders in de praktijk vorm krijgt. Daarbij worden voorbeelden gegeven van concrete opvoedingsvoorlichtingsactiviteiten.

Opvoedingsvoorlichting in de praktijk

Opvoedingsvoorlichting wordt gegeven door instellingen die dit specifiek in hun takenpakket hebben, maar vindt ook langs andere wegen plaats. Huisartsen, gezins- en kraamverzorgsters en medewerkers van het Algemeen Maatschappelijk Werk worden in de praktijk regelmatig met opvoedingsvragen van ouders geconfronteerd en geven voorlichting. Ook VTO-teams hebben een belangrijke rol bij opvoedingsvoorlichting. Bij veel aangemelde kinderen blijkt eerder sprake van opvoedingsproblemen dan van ontwikkelingsstoornissen en ook bij die kinderen bij wie stoornissen worden vastgesteld hebben ouders dikwijls extra behoefte aan opvoedingsvoorlichting.

Vanuit de Riagg's en de regionale S&O-centra worden regelmatig uitvoerende activiteiten verricht met betrekking tot opvoedingsvoorlichting, hoewel deze instellingen in feite een tweedelijnsfunctie hebben. Ze zijn onder meer betrokken bij experimenten met *opvoedingsspreekuren* en *opvoedingsbureau's* (zie bijvoorbeeld Van Vilsteren, 1990; Roos-

ingh, 1992). Een aantal S&O-centra heeft een interregionale *opvoedtelefoon* opgezet, waar ouders naartoe kunnen bellen via een 06-nummer. Voorts is er een groot aantal, vaak landelijk opererende organisaties die zich met opvoedingsvoorlichting bezighouden, waaronder oudervereningen en belangengroeperingen. Bijvoorbeeld de vereniging Ouders van couveuze kinderen en de vereniging Kind en ziekenhuis. Dergelijke instellingen geven regelmatig voorlichtingsbrochures uit. Kenmerkend is dat ze zich richten op een bepaalde doelgroep of een bepaald probleem.

Opvoedingsvoorlichting is een bij uitstek *intersectorale activiteit*. Opvoedingsvoorlichting valt onder verschillende beleidsterreinen. Naast de kinderopvang en het onderwijs is dat de (jeugd)gezondheidszorg, het jeugdwelzijnswerk (waaronder de onderwijsvoorrang) en de jeugdhulpverlening.

(Jeugd)gezondheidszorg

Binnen de *(jeugd)gezondheidszorg* wordt opvoedingsvoorlichting met name gegeven door de consultatiebureaus. Zij bereiken meer dan 90% van alle ouders van kinderen van nul tot vier jaar.

Naast het periodiek medisch onderzoek en voorlichting over verzorging en gezondheid geven consultatiebureau-artsen en wijkverpleegkundigen voorlichting over opvoeding. Dit gebeurt in individuele gesprekken met ouders. Via het consultatiebureau wordt ook het bekende *'groeiboekje'* verspreid. In dat informatie-dagboekje, dat alle ouders van pasgeborenen ontvangen, is naast informatie over medische zaken, verzorging en voeding ook informatie opgenomen over de ontwikkeling van kinderen en over een aantal opvoedingsthema's. Wijkverpleegkundigen leggen vaak huisbezoeken af. Soms zijn er aan het consultatiebureau speciaal daartoe opgeleide opvoedingsvoorlichters verbonden.

Op een groeiend aantal consultatiebureaus worden nieuwe vormen van opvoedingsvoorlichting uitgeprobeerd. Er zijn bijvoorbeeld de *groepsconsultatiebureaus*, waar ouders in groepjes worden uitgenodigd en voorlichting krijgen. Op andere bureaus worden *themabijeenkomsten* georganiseerd, waar ouders ervaringen kunnen uitwisselen rond specifieke opvoedingsthema's. De voorlichting wordt soms ondersteund door in de wachtruimtes informatiemateriaal op te hangen en uit te stallen. Dergelijke *wachtkamerprojecten* zijn rond een bepaald thema, bijvoorbeeld 'taalontwikkeling' of 'spel', gecentreerd. Een geheel andere vorm is gekozen door de Kruisvereniging Breda waar in samenwerking met het NIZW wordt geexperimenteerd met de methodiek *Moeders informeren moeders*. Moeders van eerstgeborenen worden bezocht door vrijwilligers, de 'bezoekmoeders', die voorlichting geven over de ontwikkeling van kinderen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van speciaal ontwikkeld schriftelijk voorlichtingsmateriaal (Wolf en Van de Sande, 1992). Door een aantal consultatiebureaus is geexperimenteerd met zogenaamde *peuterbrieven*, informatieve brochures die elk half jaar worden uitgereikt aan ouders van kinderen in de leeftijd van anderhalf tot vier jaar. In elke brief, een soort folder, worden specifieke aspecten beschreven van de ontwikkeling en het gedrag van peuters

op die bepaalde leeftijd, waarbij geanticipeerd wordt op te verwachten opvoedingsvragen (Lim-Feyen, 1992).

De jeugdgezondheidszorg voor oudere kinderen (vanaf vier jaar) is ondergebracht bij de gemeentelijke diensten voor gezondheidszorg (de GG en GD's). Opvoedingsvoorlichting vindt hier plaats via de schoolgezondheidszorg en via activiteiten en projecten door onder andere de consulenten Gezondheidsvoorlichting- en Opvoeding (GVO). Zo is een aantal GG en GD's betrokken bij de landelijke verspreiding van de video-oudercursus *Opvoeden: zo!* een speciaal voor ouders in achterstandssituaties ontwikkelde vorm van groepsvoorlichting aan ouders.

Jeugdwelzijnswerk

Binnen het *jeugdwelzijnswerk* wordt opvoedingvoorlichting gegeven door club- en buurthuizen, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Bij peuterspeelzalen en kinderdagverblijven gaat het hierbij enerzijds om *individuele* interpersoonlijke voorlichting, tijdens de reguliere haal- en brengcontacten, of tijdens de formele oudergesprekken. Anderzijds gaat het om speciaal georganiseerde vormen van groepsgewijze voorlichting, zoals *ouderavonden* en *themabijenkomsten* over specifieke opvoedingsthema's. Op een aantal plaatsen in Nederland wordt geëxperimenteerd met *Kind in de Buurt*-projecten. In het kader van deze projecten worden in peuterspeelzalen in onderwijsvoorrangsgebieden ouderbijeenkomsten georganiseerd en krijgen ouders de gelegenheid om hun kind in de speelzaal te observeren.

Ook veel buurthuizen organiseren regelmatig ouderbijeenkomsten in de vorm van *koffie-ochtenden* of *theemiddagen*, soms specifiek gericht op bepaalde groepen ouders, bijvoorbeeld allochtone moeders. Sommige buurthuizen organiseren meermalige ouderbijeenkomsten in de vorm van *oudercursussen* of *ouderpraatgroepen*.

Voorlichtingsactiviteiten kunnen tegelijkertijd op zowel de ouders als op de kinderen gericht zijn, zoals bijvoorbeeld de methodiek *Spelvoorlichting aan huis* waarbij 'speelsters', veelal Nederlandse HBO-J-stagiaires, wekelijks komen spelen in Turkse en Marokkaanse gezinnen. Doel hiervan is om Turkse en Marokkaanse kinderen in contact te brengen met spelmogelijkheden die in Nederland gebruikelijk zijn. Verondersteld wordt dat hierdoor een betere aansluiting wordt bereikt bij het onderwijs. Via 'modeling' toont de speelster de mogelijkheden van spel en speelgoed aan kinderen en aan ouders. Naast activiteiten binnenshuis tracht de speelster vaak ook activiteiten buitenshuis te stimuleren, zoals het bezoeken van een speel-o-theek, bibliotheek of speelmogelijkheden buitenshuis (zie Aartsma en Spencer, 1992).

Een aantal buurthuizen heeft zogenaamde *ontmoetingsplaatsen* voor ouders opgezet. Dit idee, indertijd ontwikkeld door de stichting S&O en voor een deel voortgekomen uit de Spel- en opvoedwinkels, houdt in dat bepaalde ruimtes ingericht worden waar ouders schriftelijke en mondelinge informatie kunnen krijgen over opvoeding en opvoedingsvragen, maar vooral ook ervaringen kunnen uitwisselen met andere ouders. Uitgangspunt is dat ouders zelf het meest deskundig zijn om opvoedingsvragen te beantwoorden.

Opvoedingsvoorlichting vindt ook plaats via de *speel-o-theken*, waarvan er in Nederland inmiddels bijna 200 zijn. Bij een speel-o-theek kunnen ouders speelgoed lenen en adviezen krijgen over spel en speelgoed. Veel speel-o-theken organiseren hiernaast ook bijeenkomsten of koffie-ochtenden voor ouders rond specifieke thema's.

Veel activiteiten rond opvoedingsvoorlichting en -ondersteuning worden opgezet vanuit het *onderwijsvoorrangswerk*. Daarbij is veel aandacht voor de voorschoolse periode. In de meest recente nota over het onderwijsvoorrangsbeleid, 'De OVB-draad samen weer opgepakt', worden kinderen van nul tot zes jaar en hun ouders als belangrijkste doelgroep aangemerkt (ministerie van WVC, 1992). De doeistelling van het onderwijsvoorrangsbeleid is het verbeteren van de onderwijskansen en het vergroten van het schoolsucces bij kinderen uit achterstandsgroepen. Hoewel veel activiteiten specifiek op de scholen en op de kinderen gericht zijn, maken ook opvoedingsvoorlichtingsactiviteiten deel uit van het onderwijsvoorrangsaanbod.

Allochtone kinderen vormen een belangrijke doelgroep van het onderwijsvoorrangsbeleid. Via programma's als *Opstap en Opstapje,* ontwikkeld en gecoördineerd door de Averroèsstichting, wordt geprobeerd de onderwijskansen van deze groep kinderen te verbeteren. Tijdens deze langlopende programma's, die door gemeenten op buurt- en wijkniveau worden aangeboden, voeren Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Nederlandse moeders een gestructureerd stimuleringsprogramma uit met hun kind, gericht op het vergroten van de schoolse vaardigheden. De moeders worden hiertoe intensief begeleid door para-professionals ('buurtmoeders') afkomstig uit de eigen etnische groep. Daartoe vinden wekelijks huisbezoeken en groepsbijeenkomsten plaats. Hoewel het accent ligt op de uitvoering van het stimuleringsprogramma met het kind vinden er ook opvoedingsvoorlichtingactiviteiten plaats, in individuele contacten tussen moeder en 'buurtmoeder', en tijdens de groepsbijeenkomsten waar regelmatig opvoedingsthema's worden besproken (zie bijvoorbeeld Cres en Van Loggem, 1992; Rispens en Van der Meulen, 1992).

Jeugdhulpverlening

Een relatief nieuwe ontwikkeling is dat er vanuit de *jeugdhulpverlening* activiteiten op het gebied van opvoedingsvoorlichting worden ontwikkeld en uitgevoerd. Onder het motto 'Jeugdhulpverlening: van opvoedingsvervangend naar opvoedingsondersteunend' verovert de opvoedingsondersteuning zich een steeds sterkere plaats binnen de jeugdhulpverlening (zie Hermanns en Hol, 1992). Steeds vaker worden *ouderbijeenkomsten* georganiseerd binnen jeugdhulpverleningsinstellingen als de Boddaertcentra en de Medisch kleuterdagverblijven. Op een aantal plaatsen hebben jeugdhulpverleningsinstellingen pedagogische spreekuren of projecten *Licht-pedagogische hulp* aan huis opgezet. Dit zijn vormen van lichte hulp (maximaal vijf gesprekken) voor ouders met opvoedingsproblemen.

Als gevolg van de decentralisatie van de jeugdhulpverlening ligt de verantwoordelijkheid voor het jeugdhulpverleningsbeleid nu bij de provinciale overheden. Dit geldt ook voor het beleid ten aanzien van pedagogische preventie. Een belangrijke ontwikkeling in de jeugdhulpverlening betreft de vormgeving van een meer functionele structuur en werkwijze conform de voorstellen van de commissie Normharmonisatie. Dit is een

landelijke commissie die voorstellen heeft gedaan voor een nieuwe organisatorische- en financiele structuur voor de jeugdhulpverlening. Deze functionele structuur houdt in dat het hulpverleningsaanbod in verschillende functies wordt opgedeeld, varierend van zware, residentiele hulpverlening tot lichte ambulante hulpverlening en preventie. Pedagogische preventie valt binnen deze optiek onder de functie preventief/ambulant. Voorlichting, advisering en lichte hulp bij opvoedingsproblemen zijn hiervan een onderdeel. Daarmee wordt aan voorlichting en advisering expliciet een plaats toegekend binnen het hulpverleningsaanbod.

Een tweede belangrijke ontwikkeling in de jeugdhulpverlening is het streven naar schaalvergroting. Doel daarbij is de vorming van grootschalige *multifunctionele instellingen* voor jeugdhulpverlening waarin al de verschillende functies van residenticel tot preventief worden uitgevoerd. Al deze multifunctionele instellingen zullen dan ook advisering en voorlichting in hun aanbod hebben.

In veel provincies worden initiatieven ontplooid voor samenwerkingsverbanden rond opvoedingsondersteuning. De regionale S&O-centra zijn op dit terrein actief. In Zuid-Limburg heeft een samenwerkingsverband van een aantal instellingen voor jeugdhulpverlening samen met instellingen op het terrrein van de gezondheidszorg het initiatief genomen tot het oprichten van een *Steunpunt opvoedingsondersteuning*. Deze Stop's zijn laagdrempelige voorzieningen, waar zowel ouders als professionele opvoeders informatie en adviezen kunnen krijgen over opvoeding. Dit gebeurt via gemakkelijk bereikbare 'winkels' (vergelijkbaar met de spel- en opvoedwinkels) waar men zonder afspraak kan binnenlopen voor informatie, voorlichting of met vragen om hulp. Zonodig kunnen afspraken gemaakt worden voor *pedagogische adviesgesprekken* of ontwikkelingsscreening. Indien intensievere hulp nodig is kan verwijzing plaatsvinden naar instellingen voor jeugdhulpverlening of geestelijke gezondheidszorg. Voor professionele werkers in organisaties die zich met opvoedingsondersteuning bezighouden worden cursussen en andere vormen van deskundigheidsbevordering georganiseerd (zie Hermanns, 1992b).

Ondersteuning

De uitvoerende organisaties in basisvoorzieningen en eerste- en tweedelijn worden ondersteund en gevoed door provinciale en regionale steunfunctie-organisaties, zoals de S&O-centra, de vereniging Samenwerkende Welzijnsinstellingen (VSW), de Kinderopvangkoepels en de Erkende Kruisorganisaties (EKO's). Deze organisaties verzorgen onder meer deskundigheidsbevordering, bijscholingen en informatie, soms in de vorm van nieuwsbrieven. Met name de S&O-centra hebben een specifieke taak en deskundigheid op het gebied van opvoedingsondersteuning en -voorlichting.

Op landelijk niveau houden verschillende organisaties zich bezig met werkontwikkeling en/of ondersteuning, bijvoorbeeld het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn/NIZW, het Landelijk Centrum voor GVO (LCG), het Bureau Voorlichting Gezondheidszorg Buitenlanders (BVGB), de Averroèsstichting en het Nederlands Centrum voor Buitenlanders (NCB). De stichting Opvoedingsinformatie/jeugdwelzijnsinformatie geeft ouderbrochures over opvoeding uit.

Knelpunten

Er is al met al een groot aantal activiteiten op het terrein van opvoedingsvoorlichting en -ondersteuning te onderscheiden. Dat betekent niet dat er geen knelpunten zijn of terreinen die nog ontgonnen moeten worden. Hieronder worden enkele knelpunten aangestipt en worden aanbevelingen gedaan voor verbetering.

Probleem-analyse en effectiviteitsvraag

Een belangrijk knelpunt bij opvoedingsvoorlichting in de praktijk is het ontbreken van onderzoek naar de effecten van de voorlichting en de dikwijls weinig systematische manier waarop voorlichtingsactiviteiten ontwikkeld worden.

In de praktijk wordt vaak snel tot ontwikkeling en uitvoering van concrete activiteiten overgegaan, zonder dat een degelijke analyse van de (probleem-)situatie is gemaakt en aansluitend hierop doelstellingen en strategiën zijn geformuleerd. Soms wordt, onder druk van beleidsmakers of financiers die al op voorhand een doelgroep of activiteit hebben aangewezen, snel een plan in elkaar gezet. "De gemeente heeft geld voor huisbezoeken aan Marokkaanse moeders" is dan het startsein om binnen dit reeds afgeperkte kader te zoeken naar passende activiteiten. De vraag of huisbezoeken de meest geëigende methodiek zijn om het probleem (in dit geval isolement van een groep Marokkaanse moeders) op te lossen, wordt vervolgens niet meer gesteld.
Doelgroep, doelstelling en produkt (dat wil zeggen vorm en inhoud van de opvoedingsvoorlichtingsactiviteit) dienen een samenhangend geheel te vormen. Veranderingen in een van deze drie elementen hebben gevolgen voor de andere twee. Veranderingen in het produkt leiden er vaak toe dat de oorspronkelijk geformuleerde doelstelling niet meer bereikt wordt. Bij een verandering in de doelgroep moet de inhoud of vorm van het produkt aangepast worden. Een veel toegepaste methodiek als *Spelvoorlichting aan huis* blijkt juist op dit punt tekortkomingen te vertonen. Zo constateerde een landelijke commissie die de methodiek aan een analyse onderwierp dat de methodiek een dubbele doelstelling kent, waarop de werkwijze (spelvoorlichting door HBO-J-stagieres) slechts gedeeltelijk is toegesneden.

Mede als gevolg van de weinig systematische werkwijze, is de vraag naar de effecten van interventies of activiteiten moeilijk te beantwoorden, en deze vraag wordt in de praktijk ook weinig onderzocht. Er zijn echter ook uitzonderingen, zie bijvoorbeeld Van Grol en Hermans (1992), Klein (1991) en Lim-Feijen (1992).

Een eerste aanbeveling is dan ook om bij het opzetten en ontwikkelen van opvoedingsvoorlichtingsactiviteiten en- projecten als eerste stap een heldere probleem- of situatie-analyse te maken. Op basis hiervan kunnen concrete doelstellingen geformuleerd worden en kan de exacte doelgroep worden bepaald. Vervolgens kunnen strategiëen ontwikkeld worden om deze doelstellingen te bereiken. Zie voor suggesties bijvoorbeeld Blans (1992).

Zowel bij het ontwikkelen van nieuwe voorlichtingsactiviteiten als bij het overnemen en toepassen van bestaande methodieken in een nieuwe context is het belangrijk om steeds weer te bedenken: is dit produkt het antwoord op mijn vraag? Bereik ik hiermee mijn doelstelling, mijn doelgroep? Welk doel heb ik precies voor ogen met mijn activiteit? Naast een grondige ontwikkelfase pleit ik ook voor een grondige experimenteerfase, waarin terugkoppeling naar doelstelling en doelgroep plaatsvindt: worden doelstelling en doelgroep inderdaad bereikt met deze activiteit?

Tenslotte zou er meer evaluatie-onderzoek gedaan moeten worden naar voorlichtingsactiviteiten. In de praktijk is grondig evaluatie-onderzoek lang niet altijd mogelijk, gezien de beperkte menskracht en financiële middelen. Toch zou door middel van het registreren van gegevens, dat helemaal niet zoveel tijd hoeft te kosten, al een betere terugkoppeling naar doelstelling en probleem-analyse mogelijk zijn. Via contacten met universiteiten (over onderzoeken en stages) en met wetenschapswinkels van universiteiten kunnen de mogelijkheden voor onderzoek worden uitgebreid.

Gebrek aan samenhang

Praktijkervaringen wijzen uit dat van een daadwerkelijke samenwerking tussen jeugdhulpverleningsvoorzieningen, basisvoorzieningen en de eerstelijns-jeugdgezondheidszorg nog steeds onvoldoende sprake is. Taakverdelingen tussen de verschillende instellingen die zich op kinderen en ouders richten zijn niet overal duidelijk en zijn ook voor ouders vaak ondoorzichtig. Een en ander geldt met name voor de verdeling van taken tussen Riagg's, maatschappelijk werk en instellingen voor jeugdhulpverlening. Op sommige plaatsen worden, door verschillende instellingen, vergelijkbare activiteiten rond opvoedingsvoorlichting en opvoedingsondersteuning uitgevoerd, zonder dat hiertussen een relatie bestaat.

Naast overlap zijn er ook lacunes in het aanbod te constateren. Zo ontbreekt op de meeste plaatsen een goede aansluiting tussen de jeugdgezondheidszorg, onder andere de consultatiebureau's en vormen van (lichte) hulpverlening. Een laagdrempelige, makkelijk toegankelijke plek/lokatie waar ouders en kinderen pedagogische adviezen en licht-pedagogische hulp kunnen krijgen, ontbreekt veelal. Ook binnen het onderwijs en andere voorzieningen leeft deze behoefte aan een mogelijkheid voor licht-pedagogische hulp. Mede als gevolg van de toegenomen en fijmazige signalering in de kinderopvang, het onderwijs en de jeugdgezondheidszorg neemt de vraag naar lichte opvoedingshulp toe. In toenemende mate wordt hierin dan ook voorzien door bijvoorbeeld het aanstellen van pedagogen of pedagogisch medewerksters in de eerstelijn (bij regionale kruisorganisaties) en bij instellingen voor jeugdhulpverlening. Daarbij blijkt er grote behoefte te bestaan aan deskundigheidsbevordering, onder andere op het gebied van pedagogische gespreksvoering ('pedagogisch adviesgesprek').

Het is mijns inziens wenselijk dat er op grote schaal een aanbod aan licht pedagogische hulpverlening ontwikkeld wordt. Het gaat hierbij niet om een nieuwe voorziening, maar om een (veelal) nieuw *aanbod* binnen en vanuit bestaande voorzieningen. Bijvoorbeeld door het opzetten van *opvoedingspreekuren* in de wijk of op consulatiebureaus of door

het ontwikkelen van vormen van *lichte pedagogische hulp aan huis*. Een dergelijk aanbod kan door verschillende instellingen in samenwerking opgezet worden, zoals dit bijvoorbeeld al gebeurt in Zuid-Limburg in het project *Licht Pedagogische Hulpverlening*, een samenwerkings project van Kruiswerk en RIAGG en in het project *Opvoedingsbureau Twente* van de Stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting en de Stichting Jeugd- en Gezin, waarbij een pedagoge in de wijken opvoedingsspreekuren houdt.

Kortom, er ontstaan al wel steeds meer vormen van samenwerking tussen instellingen, maar het zou nog beter kunnen en niet alleen op regionaal niveau, maar ook op landelijk niveau. Ook landelijke instellingen en de verschillende afdelingen binnen de departementen van de landelijke overheid zouden meer en beter kunnen samenwerken.

Opvoedingsvoorlichting aan allochtone ouders

Een laatste knelpunt dat ik hier wil noemen ligt op praktisch niveau. Het betreft het gebrek aan geschikte materialen en methodieken voor opvoedingsvoorlichting aan allochtone ouders.

Voor veel allochtone gezinnen is de opvoedingstaak zwaar, als gevolg van de maatschappelijke positie die ze in Nederland innemen en door het feit dat zij hun kinderen moeten opvoeden in een samenleving met andere culturele waarden, gebruiken en voorzieningen, dan in het land van herkomst. Onder deze omstandigheden is de situatie waarin kinderen opgroeien vaak verre van optimaal en kunnen allochtone ouders zich onzeker voelen over de opvoeding van hun kinderen. Dit heeft invloed op hun pedagogische draagkracht.

De directie VMA van het ministerie van WVC stimuleert activiteiten en projecten gericht op ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning aan allochtone ouders met jonge kinderen. In dat kader zijn diverse grootschalige projecten opgezet, bijvoorbeeld Opstap, Opstapje, Overstap, Instapje. Het accent ligt op het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van kinderen en het bevorderen van schoolsucces. Tegenover de behoefte aan opvoedingsondersteuning staat echter nog steeds een te gering aanbod van methodieken en materialen voor opvoedingsondersteuning en voorlichtingsactiviteiten voor deze doelgroep.

Bij het ontwikkelen van nieuwe opvoedingsvoorlichtingsactiviteiten zou mijn inziens dan ook prioriteit gegeven moeten worden aan methodieken en materialen voor opvoedingsondersteuning aan allochtone ouders. Daarbij valt te denken aan ondersteunend materiaal voor voorlichting in groepen, maar ook aan nieuwe vormen van voorlichting en ondersteuning om zogenaamd moeilijk bereikbare groepen te bereiken. Het gaat dan om meer dan het simpelweg vertalen of aanpassen van bestaand Nederlands materiaal. Vanuit het bij de eerste aanbeveling beschreven principe dient het materiaal ontwikkeld te worden, uitgaande van de behoeften en vragen van de doelgroep, de allochtone ouders zelf.

Tenslotte

De beleidsmatige aandacht voor preventie van opvoedingsproblemen en opvoedingsondersteuning is eigenlijk niet nieuw, maar dateert al vanaf het begin van de jaren '80 en is sindsdien alleen maar toegenomen. Een aantal van de in de nota Opvoedingssteun op maat geformuleerde beleidsdoelstellingen werd al op vergelijkbare wijze verwoord in de in 1984 verschenen nota van de Interdepartementale Werkgroep voor ambulante Voorzieningen, in de vorm van het zogenaamde 'zo,zo,zo-beleid': Hulpverlening dient zo licht en zo kortdurend mogelijk te zijn en in een zo'n vroeg mogelijk stadium, zo dicht mogelijk bij huis gegeven te worden (de Winter, 1992). Wel nieuw is, dat thans opvoedingsvoorlichting en opvoedingsondersteuning niet langer vrijwel uitsluitend binnen het jeugdwelzijnswerk en de jeugdgezondheidszorg zijn gesitueerd, maar ook in de jeugdhulpverlening.

Dit beinvloedt het karakter en de inhoud van opvoedingsvoorlichting. Zo komt er bijvoorbeeld steeds meer aandacht voor individuele advisering aan ouders en voor vormen van licht-pedagogische hulpverlening in de vorm van opvoedingsspreekuren en pedagogische hulp aan huis. Opvoedingsondersteuning ontwikkelt zich daarmee in de richting van opvoedingshulpverlening.

Op zich is dit een gunstige ontwikkeling omdat een aanbod van lichte opvoedingshulp een duidelijk aanwezige lacune in het voorzieningenaanbod opvult. Er zit echter ook een gevaarlijke kant aan. Namelijk dat deze verschuiving van opvoedingsvoorlichting richting hulpverlening ten koste gaat van een breed aanbod van algemene opvoedingsvoorlichting aan ouders bij wie (nog) geen sprake is van opvoedingsproblemen. Op dit terrein is de laatste jaren een groot aanbod aan materialen en methodieken ontwikkeld en wordt een grote groep ouders bereikt, ook met interpersoonlijke voorlichting. Misschien is dit juist wel de reden dat de lacune in het vervolgtraject, het tekort aan mogelijkheden voor lichte hulp, zo merkbaar wordt: onder de groep van ouders die met het brede aanbod van opvoedingsvoorlichting bereikt worden bevindt zich een populatie voor wie een specifieker aanbod noodzakelijk is.

Indien de aandacht en de activiteiten nu verlegd worden naar deze groep, zal zich in de toekomst en nieuwe lacune aandienen, namelijk op het terrein van de algemene opvoedingsvoorlichting. Daarmee zou het kind met het badwater worden weggegooid en dreigt de lage drempel van preventie weg te vallen.

Summary

In the past thirty years parent education in the Netherlands developed from educational advice to parentsupport. Parent education in the sixties (and earlier) could be characterized as information and advice about the development of children and good child-rearing practices. Nowadays the meaning of support includes support by professionals, paraprofessionals and also by institutions such as daycare, 'speel-o-theken' and other typical Dutch initiatives.

The assumption is that the increasing need for help and support is interelated with increasing parental uncertainty about adequate upbringing strategies.

This article presents an overview of regular activities on the field of youth health, education and welfare. Recent trends will be mentioned and critical remarks will be made. Finally, implications for the future of preventive enterprises with regard to parent education and support are described.

Correspondentieadres: I. Bakker, NIZW, Catharijnesingel 47, 3511 GC Utrecht, Nederland

Literatuur

Aartsma, M., & Spencer, C. (1992). Spelvoorlichting aan huis. In A. Hol (Red.) *Opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP-publikaties.

Ban, A.W. van den. (1985). *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Meppel: Boom.

Blans, Jh. (1992). Doelgerichte preventieve opvoedingsvoorlichting; van probleemanalyse tot effecten. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 8*(2).

Buddelmeijer, L., & Nies, R. van. (1992). Opvoedingsvoorlichting. In J. Katus et al. (Red.) *Jeugdvoorlichting, jeugdinformatie*. Muiderberg: Coutinho.

Cres, R., & Loggem, D. van. (1992). Het OPSTAP-programma. In A. Hol (Red.), *Opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP-publikaties.

Ek, R. (1984). De Stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting. *Tijdschrift voor Kinderverzorging en Opvoeding, 27*, december.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude. intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading Mass: Addison-Wesley .

Gerards, F.M., & Queisen, G. (1986). Op zoek naar een nieuw houvast in de opvoeding: crisis van de 'helping mode'. In M. L. den Bandt et al. (Red.), *Ouderschap in verandering*.Lisse: Swets en Zeitlinger.

Grol, M. van, & Hermanns, J. (1992). *Opvoedingsondersteunende vaardigheden van wijkverpleegkundigen*. Maastricht: Stichting Pro Infantibus.

Hellinckx, W. (1983). Problematische opvoedingssituaties in gezinnen. In L. Vandemeulenbroecke, *Wordt gezinsopvoeding anders?* Amersfoort: Acco.

Hendriks, A. (1992). *Opvoedingsondersteuning aan allochtone ouders*.Utrecht: Nederlands Centrum voor Buitenlanders.

Hermanns, J.H.M. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen*. Utrecht: SWP-publikaties.

Hermanns, J., & Hol, A. (1992a). Jeugdhulpverlening: van opvoedingsvervangend naar opvoedingsondersteunend. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwelzijnwerk, 4*(3).

Hermanns, J.H.M. (1992b). Opvoedingsondersteuning. In A. Hol (Red.), *Opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP-publikaties.

Janssen, H. (1977). Van voorlichting naar vorming. *Tijdschrift voor Kinderverzorging en opvoeding, 20*(maart).

Klein, Y. (1991). *Licht pedagogische hulpverlening*. Maastricht: Stichting Pro Infantibus.

Kousemaker, N.P.J., Wilbrink-Griffioen, D., & Boost, E.M. (1987). *Pedagogische preventie in de Jeugdgezondheidszorg voor 0 tot 4-jarigen*. Leiden: Vakgroep Klinische en orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit.

Lim-Feijen, J.F. (1992). De peuterbrief. In A. Hol (Red.), *Opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP-publikaties.

Ministerie van WVC. (1992). *Opvoedingssteun op maat. Hoofdlijnen pedagogische Preventie in het kader van het Jeugdbeleid*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

Ministerie van WVC. (1992). *De OVB-draad samen weer opgepakt. Positieve verworvenheden van de onderwijsvoorrangsgebieden als basis voor werkafspraken voor de komende periode. Werkdocument van de staatssecretaris van het ministerie van O&W en van WVC*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

Peeters, M., & Hermanns, J. (1993). *Opvoedingsvoorlichting in de jeugdgezondheidszorg: het perspectief van de ouders*.Utrecht: SWP-publikaties.

Rispens, J.,& Meulen, B.F. van der. (Red.). (1992). *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Rispens, J.,& Meulen, B.F. van der. (Red.). (1992). *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Roosingh, J. (1992). *Opvoedingsondersteuning, waar haal je het vandaan? Onderzoeksverslag*. Amsterdam: Faculteit Pedagogische Wetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

Vilsteren, L. van. (1991). Opvoedingsbureau Twente. *VTO-nieuwsbrief, 8*(3/4).

Wapenaar, H., Roling, N.G., & Ban, A.W. van den. (1987). *Basisboek voorlichtingskunde*. Meppel: Boom.

Wolf, E., & Sande, M. van de. (1992). Moeders informeren moeders. In A. Hol (Red.), *Opvoedingsondersteuning*. Utrecht: SWP-publikaties.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 12.03 Jeugd & jeugdzorg
Swidoc trefwoorden:
Opvoedingsvoorlichting

Ped. T. 18 (1993), nr. 2, p. 153-171

Onzekere ouders?
Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonzekerheid

N. BAKKER

Samenvatting

Ter onderstreping van de noodzaak van opvoedingsvoorlichting postuleren pedagogen onzekerheid van ouders in hun rol van opvoeders. Dit artikel onderzoekt de historische achtergronden van deze, werkelijke of vermeende, onzekerheid. De vraag wordt gesteld hoe de relatie tussen oudervoorlichters en hun doelgroepen zich in Nederland tussen circa 1850 en 1950 heeft ontwikkeld. Daartoe wordt nagegaan wie zich eertijds opwierpen als deskundigen op het gebied van gezinsopvoeding, op welke groepen ouders zij zich richtten en vanuit welke motieven en bedoelingen zij dit deden. De opvoedingsonzekerheid wordt tevens gerelateerd aan inhoudelijke veranderingen in de pedagogische adviezen.

"Te veelvuldig worden kinderen behalve door hun ouders
ook nog door de raadslieden dier ouders verprutst."
(M.J. Langeveld, 1938 p. 4)

Inleiding

Tegenwoordig wordt weer vaak verkondigd dat ouders hulp en advies nodig hebben bij de opvoeding van hun kinderen. Sterk in opkomst in dit verband is het begrip 'opvoedingsondersteuning'. Daarin zijn zowel deskundige hulpverlening en advisering als sociale ondersteuning vanuit de directe omgeving van het gezin vervat. 'Opvoedingsondersteuning' staat voor een heel programma van maatregelen ter verbetering van de opvoeding van jonge kinderen in het gezin. Behalve optimalisering van de ontwikkeling wordt hiermee tevens vroegtijdige onderkenning van ontwikkelings- en gedragsstoornissen beoogd. Tijdige pedagogische hulpverlening kan ernstiger ontsporingen voorkomen. Op die manier dient men niet alleen het levensgeluk van het individuele kind, maar worden ook grote besparingen bereikt op uitgaven voor medische, psychologische, psychiatrische en justitiële hulpverlening, zo luidt de verwachting (Hermanns, 1992; Hol, 1992). Het wekt dan ook geen verbazing dat het op preventie gerichte model behalve op academische erkenning[1] ook kan rekenen op steun van een altijd zuinige overheid.

In theorie legt het model van opvoedingsondersteuning nadruk op het samengaan van professionele voorlichting en mentale en praktische ondersteuning door personen uit de omgeving van het gezin. Aan beide zouden ouders behoefte hebben, zo bleek uit

pp. 21-27) komt deze synthese echter nauwelijks tot stand. De nagestreefde integratie tussen de "professionele" en "ecologische" benaderingen blijft steken in een onderschikking van de laatste aan de eerste. De nadruk ligt veel sterker op voorlichting en advisering door deskundigen dan op zelfhulp en steun uit de directe sociale omgeving.[2] Over de machtsverhouding tussen de multidisciplinair deskundige 'winkel', die *informatie* over opvoedingsproblemen moet geven "in een apart gebouw met het bordje 'Steunpunt Opvoeding' op de voordeur" (Hermanns, 1992, p. 26), en de "wijkmoeder" die onervaren moeders moet helpen door met hen te *praten* over verzorging, ontwikkeling en opvoeding, behoeven we ons geen illusies te maken. Zelfs een bordje op haar deur zou de laatste niet aan meer aanzien helpen.

Een gemeenschappelijk kenmerk van alle reeds gerealiseerde projecten volgens het preventiemodel - waaronder het werk van de Stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting en de diverse wijkprojecten - is de gerichtheid op specifieke maatschappelijke groepen. Steeds gaat het om gezinnen in achterstandssituaties en allochtonen, ofwel de groepen die via gedrukte voorlichting niet of nauwelijks worden bereikt. Van het feit dat de eigen speerpunten steeds in een bepaalde richting wijzen, geeft de theorie van de opvoedingsondersteuning zich echter geen rekenschap.

Vanuit mijn historisch-pedagogisch onderzoek naar opvoedingsvoorlichting - het verschijnsel is al wat ouder dan vandaag - zal ik in dit artikel een paar kanttekeningen plaatsen bij, in mijn ogen ongereflecteerde, vooronderstellingen van gezinspedagogen. Voor de goede orde: ik wil hiermee niet afdingen op de waarde van het preventiewerk. Die staat buiten kijf. Het gaat mij erom met behulp van de geschiedenis van oudervoorlichting aannamen ten aanzien van het belang en het functioneren ervan kritisch tegen het licht te houden.

Ik richt mij in dit artikel vooral op één, ter onderstreping van de noodzaak van voorlichting steeds terugkerende, veronderstelling. Die luidt, dat ouders in hun rol van opvoeders worden geplaagd door onzekerheid en dat deskundige adviezen die zouden kunnen wegnemen. Een verklaring van die strekking vinden we, behalve in beleidsrapporten, in nagenoeg alle moderne opvoedingshandleidingen (B.v. Ter Horst, 1986; Herbert, 1987; Pearce, 1988; Buitenhuis e.a., 1991/1992). In dit verband wordt bovendien verwezen naar de hoge oplagecijfers van tijdschriften als *Ouders van nu* en *Kinderen* en naar de brede belangstelling voor speel-o-theken, opvoedingswinkels en allerhande oudercursussen. Ondanks dit aanbod zouden onwetendheid en onzekerheid van ouders voortduren. Als oorzaken van de huidige opvoedingsonzekerheid wordt onder meer verwezen naar: toegenomen sociale mobiliteit, het wegvallen van de traditionele steun van familie en buren, ontkerkelijking, de multi-culturele samenleving, eenoudergezinnen en een snelle verandering van waarden en normen. De oplossing wordt in beleidsaanbevelingen echter niet gezocht in analyse van het aanbod, maar in meer of beter bereikbare voorlichting (*Opvoeding Ondersteund*, 1986; Kousemaker e.a., 1987; Van der Baan-Van Krieken & Oudshoorn-Brands, 1988). De opvoedingsonzekerheid van ouders wordt als zodanig niet ter discussie gesteld.

De enige kritiek op deze vanzelfsprekende aanname werd tot nu toe geformuleerd door Singer (1991). Zij constateert een discrepantie tussen de beleidsaanbevelingen

tot uitbreiding van professionele begeleiding en voorlichting en de werkelijke uitkomsten van - soms door dezelfde auteurs verricht - empirisch onderzoek naar de behoeften van ouders. Moeders - want daar gaat het natuurlijk om - bleken in meerderheid zelden of nooit te twijfelen over hun opvoedingsgedrag. Alleen bij zorgen over de lichamelijke ontwikkeling raadpleegden zij een professionele hulpverlener, de huisarts. Singer toont zich in de rest van haar betoog een voorstandster van het 'ecologische' model. Ze geeft de voorkeur aan steun vanuit de omgeving boven professionele en wetenschappelijke bemoeienis met het 'normale' gezin. Ze kritiseert vervolgens de superioriteitsclaim van pedagogen en psychologen, hun ambivalentie ten aanzien van opvoeding door moeders (men postuleert tegelijk onwetendheid én almacht) alsook tegenstrijdigheden in hun adviezen (verwennen mag niet maar permanente beschikbaarheid moet). Via een omweg plaatst ze zich uiteindelijk toch nog op een realistisch standpunt ten aanzien van de opvoedingsonzekerheid: de opvoedingsdeskundigen zelf zouden er debet aan zijn. In een slotparagraaf bepleit zij daarom een "multidisciplinaire ecologische systeembenadering", die de dagelijkse leefwereld van ouders en kinderen als uitgangspunt neemt, gevoegd bij een kritische reflectie op de vermeende waardevrijheid van wetenschappelijke kennis (Singer, 1991, p. 181).

Hermanns, één van de architecten van het model van opvoedingsondersteuning, toont een opmerkelijke tweeslachtigheid ten aanzien van Singers kritiek. Enerzijds erkent hij, dat empirisch onderzoek weliswaar geen feitelijke opvoedingsonzekerheid heeft aangetoond, maar anderzijds neemt hij wel een behoefte waar aan steun en "informatie over opvoedingsproblemen". Lopend onderzoek toonde, volgens hem, aan dat nagenoeg alle ouders problemen over opvoeding bespreken met familie, buren en vrienden, alsook dat de helft van de ouders regelmatig een pedagogisch tijdschrift raadpleegt. Dit geeft hem aanleiding het aanbod van opvoedingsondersteuning te legitimeren door een veronderstelde neiging van ouders bewust te "zoeken naar een goede informatiebasis voor hun opvoedend handelen" (Hermanns, 1992, p. 9). De afhankelijke, door 'onzekerheid' getergde opvoeder, is hier vervangen door een bewust handelende burger met een gezonde honger naar informatie, terwijl het informeel bespreken van opvoedingsproblemen als aangrijpingspunt dient voor het aanbieden van het totale pakket van opvoedingsondersteuning. Opnieuw blijkt het tweesporen-karakter van dit model slechts schijn; in werkelijkheid torent de waarde van de wetenschappelijk ondersteunde "informatie" hoog uit boven alle andere opvoedingswijsheid. Geen begrip brengt de superieure claim van waardevrijheid beter tot uitdrukking dan "informatie".

Op grond hiervan blijkt het nuttig de kwestie van de opvoedingsonzekerheid van ouders te bezien in het licht van de rol die pedagogische deskundigen in het verleden hebben gespeeld. Om de functie van voorlichting binnen een veranderende maatschappij te kunnen begrijpen is het nodig na te gaan wie zich eertijds opwierpen als deskundigen op het gebied van gezinsopvoeding en vanuit welke motieven zij dat deden. We zullen ook moeten nagaan of deskundigen via de voorlichting ook andere, culturele of maatschappelijke, doelen nastreefden en, zo ja, welke. Dit hangt weer samen met de vraag op wie de verschillende voorlichtingsmedia zich in het verleden richtten. Alleen op die manier kunnen we inzicht krijgen in de achtergronden van de huidige (werkelijke of vermeende) onzekerheid of informatiebehoefte van ouders. Ik beperk mij hierbij

tot enkele hoofdlijnen uit de geschiedenis van de gedrukte Nederlandse opvoedingsvoorlichting tussen 1845 en 1950.[3]

Een welmenende dokter

Rond het midden van de vorige eeuw kreeg de opvoedingsvoorlichting, vanouds het terrein van dominees en pastoors, een nieuwe impuls vanuit de medische stand. Vooruitstrevende, liberale artsen - hygiënisten genoemd - ontdekten de preventie als middel om de mensheid veel ongeluk te besparen. Zij bepleitten in dit verband niet slechts aanleg van waterleiding en riolering ter voorkoming van toekomstige cholera-epidemieën, zij verwachtten daarnaast veel van een gezonde leefwijze van de burgers zelf. Publieke en private hygiëne waren volgens hen beide noodzakelijke voorwaarden voor maatschappelijke vooruitgang. Gezondheidsvoorlichting vormde daarom een onderdeel van hun, onder meer op het terugdringen van de zuigelingensterfte gerichte, propaganda.

Op dit terrein heeft vooral G.A.N. Allebé zich onderscheiden. Deze Amsterdamse stadsgeneesheer publiceerde in 1845 zijn alom geprezen vademecum voor moeders, *De ontwikkeling van het kind naar lichaam en geest*. Dit werk behandelt de lichamelijke ontwikkeling en verzorging van jonge kinderen; in het verlengde daarvan komt ook de karaktervorming aan bod. Het boek was een groot succes: het raakte spoedig uitverkocht en drie jaar later verscheen al de eerste herdruk. Zoiets was in die tijd uitzonderlijk, temeer daar het zeker niet voor anderen dan ontwikkelde vrouwen was bestemd. *De ontwikkeling* beleefde in totaal acht herdrukken, de laatste postuum, in 1908.[4] Aanvankelijk behandelde Allebé alleen de eerste drie levensjaren, maar vanaf de tweede druk reikten zijn ontwikkelingsleer en aansluitende adviezen tot het zevende jaar.

Tegenover het succes van Allebé's eerste publieksuitgave slaat zijn enkele jaren later, onder aupiciën van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, uitgegeven *Het kind in zijne eerste levensjaren* (1853) een mager figuur. Het is niet minder vlot en helder geschreven en er worden geen andere dingen in beweerd. Het behoort slechts tot een ander genre: geen exposé voor een geletterd publiek, maar een gedramatiseerd verhaal over een denkbeeldig maar vóórbeeldig werkmansgezin. Het boekje ademt de geest van oudere Nutspublikaties, die al aan het einde van de achttiende eeuw verspreiding van kennis en deugd onder het volk hadden beoogd, maar niet verder waren gekomen dan de leestafels van de burgerij (Kruithof, 1980). Met een dergelijk werkstuk bereikte men rond 1850 de burgerlijke middengroepen niet meer; daarvoor achtten zij zichzelf inmiddels te ontwikkeld. De lagere standen waren er nooit mee bereikt. Hoe aangrijpend het verhaal van Klara en Willem Melberts en de opvoeding van hun vijf kinderen ook was, aan een timmermansvrouw wenste het koperspubliek geen voorbeeld te nemen. Meer identificatiemogelijkheden boden - onbedoeld - de figuren van de dorpsonderwijzer en de arts, door wie de verstandige Klara zich raden liet - alle bakerpraat van onverstandige buurvrouwen ten spijt.

Als hygiënist geloofde de dorpsdokter in de samenhang van lichaam en geest, in preventie en in een geleidelijke en voorzichtige harding van het kinderlijk lichaam. Alle weekheid,

slapheid en bedomptheid was uit den boze. Alleen frisse lucht en lichamelijke beweging garandeerden een opgeruimde geest. Maar, anders dan zijn geestelijke vader, onthield hij zich van adviezen inzake de verstandelijke, morele en godsdienstige vorming in het gezin. Daarvoor moest Klara bij de al even vooruitstrevende dorpsonderwijzer zijn. Dankzij de opofferingen van hun moeder, haar flinkheid en doorzettingsvermogen, vroomheid en het geduldig navolgen van de goede raad van de beide heren, kwam het met de kinderen natuurlijk allemaal dik in orde, zij het dat wel enkele "kwade neigingen" bestreden hadden moeten worden. De raadgevingen aan Klara vinden we in beargumenteerde vorm terug in Allebé's voorlichtingsboek voor de meer gegoede burgerij.

Uitgangspunt van *De ontwikkeling van het kind naar ligchaam en geest* was, dat kennis van het kind onmisbaar is om het te kunnen leiden. Een vrouw die de ontwikkelingsgang van het kind in het algemeen begreep, zou die van haar eigen kind gemakkelijker doorzien en "als van zelve den leiddraad tot doeltreffende verpleging in handen krijgen" (Allebé, 1865, p.III). Door studie en nauwgezette observatie konden ouders de bijzondere eigenschappen van hun kind leren kennen. Zelf had Allebé studie gemaakt van buitenlandse opvoedingswerken. Geen daarvan achtte hij geschikt voor een vertaling; ze behandelden óf alleen de lichamelijke óf alleen de geestelijke ontwikkeling. Voor hem was de samenhang tussen geest en materie nu juist de kern. Een harmonische ontwikkeling van beide was het doel van de opvoeding. Daarom moest men de kinderlijke geest zich vrij laten ontwikkelen en was alle onderwijs tot het zevende jaar taboe. Tot het uitvallen van de melktanden behoorde het kind te spelen en zich daarbij vrij te kunnen bewegen in gemakkelijk zittende kleding. Zo kon het zich in vrijheid leren beheersen. Orde en regelmaat vormden de beste voedingsbodem voor deugd.

Het doel van de opvoeding was, volgens Allebé, de zedelijke vervolmaking. Daartoe moesten de ouders de wil ontvankelijk maken. Gelukkig was de mens een "aandrift tot zelfveredeling" ingeprent, waarvan de opvoeder zich meester moest maken, haar kweken en leiden. Hierbij moest de kinderlijke individualiteit worden gerespecteerd. Onophoudelijke observatie bood de moeder inzicht in de individuele eigenschappen van haar kind. De dokter hamerde er steeds op, dat de moeder zich niet door blinde liefde maar door haar verstand moest laten leiden. Zijn lezeressen dichtte hij een neiging tot toegeeflijkheid toe: te veel willen vertroetelen, knuffelen en een overdreven angstvalligheid. Zo was het beslist verkeerd huilende baby's, buiten de vastgestelde voedingstijden en nadat men zich verzekerd had dat er geen lichamelijk ongerief was, uit bed te nemen. Dan huilde het kind slechts om zijn zin door te drijven en aan dwingelandij mocht een verstandige moeder geen gehoor geven. In de eerste jaren was het kind het meest vormbaar. Daarom moest de zedelijke opvoeding terstond beginnen. Dat deed men door het goede, dat zich openbaarde, aan te moedigen en het kwade geen kans te geven zich te ontplooien. Hoe langer men wachtte, hoe dieper het kwade wortel zou schieten.

De opvoeding van jonge kinderen was het alleenrecht van moeders. Kindermeisjes, dienstboden en andere "onbeschaafden" konden maar beter uit de buurt blijven. Als moeder kon de vrouw een onschatbare bijdrage leveren aan het in die tijd wanhopig begeerde nationaal herstel. Aanhoudende economische stagnatie en de afscheiding van het zich reeds volop industrialiserende België hielden Nederland gevangen in

uitzichtloze armoede en de geest van Jan Salie. "In onze dagen schittert Nederland niet meer zo glansrijk als voorheen" schreef dokter Allebé. Hij bood de natie echter troost op haar ziekbed: "Moeders! waardeert en gebruikt de macht zonder wedergade, u, doordien gij moeders zijt, geschonken! Door te beschikken over de eerste levensjaren van het geslacht, dat pas geboren is, beschikt gij over de toekomst van uw volk; want gedurende die eerste jaren worden de deugden ingeprent, waardoor de natiën bloeijen." De invloed van de vrouw werkte via de huiselijke kring weldadig "op de geheele maatschappij" (Allebé, 1845, pp. 299-300). Uit de na 1870 verschenen drukken van *De ontwikkeling* is iedere verwijzing naar een nationale crisis alweer verdwenen. Toen het economisch herstel eindelijk was ingetreden, werd van moeders daaraan geen bijdrage meer verwacht. Haar opvoeding vormde de nuttige burgers die de vooruitgang verder konden helpen.

Allebé's populariteit bij het publiek had een lange adem, zoals gezegd. Zijn adviezen waren maatgevend tot in de twintigste eeuw. Voor de lezeressen lag de aantrekkingskracht vermoedelijk in de combinatie van veel praktische informatie over lichamelijke verzorging en de geruststellende, tamelijk lichtvoetige adviezen over karaktervorming. Als een moeder het een beetje verstandig aanpakte, lukte het wel de ondeugden uit te bannen. Voorwaarde was wel, dat ze alleen raad aannam van echte deskundigen, zoals artsen en onderwijzers, en die van de buurvrouw in de wind sloeg. Allebé belichaamde het negentiende-eeuwse geloof in vooruitgang door middel van toenemende kennis en beheersing. Vrijheid was in die visie essentieel voor mens en maatschappij. Maar het was een beheerste vrijheid, binnen de grenzen van een ordelijke samenleving, die hoge eisen stelde aan de zelfbeheersing van haar burgers. Die eisen werden geformuleerd door een elite van mannen die waren ingewijd in de moderne wetenschap, niet door de dominee of de pastoor en zeker niet door de buurvrouw. Alledaagse kennis over opvoeding, voor handen in de omgeving van de opvoedster, boette hierdoor in aan waarde.

Democratisering van beschaving

Tegen het einde van de negentiende eeuw nam het volume van de gedrukte voorlichting sterk toe. Geïnspireerd door reformistische pedagogische idealen begonnen onderwijzers en kweekschooldocenten handleidingen te publiceren, die ouders en kwekelingen houvast moesten geven bij de karaktervorming (Versluys, 1878; Douma, 1891; Kooistra, 1894; Bouwmeester, 1895; Oppel, 1899). De auteurs prezen hun raadgevingen aan op grond van theoretische kennis en praktische ervaring. Zij richtten hun geschriften op de kleine burgerij, het milieu waaruit zij zelf afkomstig waren.[5]

Het ideaal van de onderwijzers-pedagogen, kinderen op te voeden tot morele zelfstandigheid, vroeg om een terughoudende maar invoelende en liefdevolle benadering van ouders en opvoeders. Dezen moesten zó opvoeden dat zij zich geleidelijk overbodig zouden maken. Deze auteurs gingen ervan uit dat voorkomen beter was dan genezen en dat het kwade in de kinderlijke aanleg het beste werd bestreden door het goede op te kweken. Dit beginsel werd, volgens hen, het beste gediend door een mengeling van gestrengheid en zachtheid, waarbij het eerste stond voor vastheid en consequentie

en het tweede voor het begrip dat de opvoeder altijd moest kunnen opbrengen voor de kinderlijke onvolmaaktheid.

Deze auteurs hekelden de geestelijke overlading op de scholen. In de samenleving werd, volgens hen, te veel waarde gehecht aan vorming van het verstand, terwijl het karakter evenzeer opvoeding behoefde. De noodzaak van persoonlijke deugd gold voor iedere burger. Zij was niet langer het prerogatief van de gegoede burgerij en werd de kleine burgerij voorgehouden als een bereikbaar ideaal. Dit streven naar democratisering van beschaving loopt in de tijd gezien opmerkelijk in de pas met politieke hervormingen; de uitbreiding van het kiesrecht naar brede middengroepen kreeg immers ook in de jaren negentig haar beslag - voor zover het althans de mannen betrof.

De deugden die in het bijzonder werden aangeprezen, hadden alle een seculier karakter. Kinderen moesten liefde, achting en dankbaarheid voor hun ouders opvatten, om deze kwaliteiten later tegenover de medemens in praktijk te kunnen brengen. Verder behoorden ze zich de traditionele christelijke en burgerlijke deugden eigen te maken: waarheidsliefde, arbeidzin, plichtsbesef, bescheidenheid, rechtvaardigheid en verdraagzaamheid, die door deze auteurs werden aanbevolen. Opmerkelijk is de nadruk op sociale vaardigheden, waaronder naastenliefde. In andere door deze auteurs bepleite deugden - zoals eenvoud, netheid en goede manieren - kan men typisch klein-burgerlijke idealen herkennen. Hierbij werd een wisselwerking tussen innerlijke welwillendheid en uiterlijke wellevendheid verondersteld. Met conventionele uiterlijke wellevendheid kon niet worden volstaan. Al deze deugden hadden tot doel het de opvoedeling te vergemakkelijken zich in de maatschappij te bewegen: "Beleefdheid, bescheidenheid, gepaste vrijmoedigheid, openhartigheid banen den weg voor achting." (Douma, 1891, p. 56).

Naast deze meer traditionele deugden brachten de onderwijzers-oudervoorlichters twee nieuwe opvoedingsdoelen naar voren: zelfstandigheid en zelfvertrouwen. Ook hier is sprake van een duidelijke chronologische correspondentie met een maatschappelijke ontwikkeling, die deze eigenschappen als het ware eiste. In de laatste decennia van de negentiende eeuw waren de sociale stijgingskansen voor jongens uit de middengroepen sterk toegenomen. De ambitieuze jongeling diende in een meritocratische samenleving, die meer dan ooit werd gekenmerkt door zakelijke en onpersoonlijke contacten, op eigen kompas te kunnen varen. Nu hij zijn status niet langer aan familiebanden kon ontlenen, maar uitsluitend aan eigen verstandelijke en morele kwaliteiten, verschoof het accent in de 'ideale' opvoeding naar zelfstandigheid.

Opvallend is dat deze auteurs een opvoeding door beide ouders gezamenlijk voorstonden. De woorden waarin aan vaders het belang van het mede-opvoeden in het gezin werd voorgehouden, stemmen overeen met die waarin decennia eerder de gegoede burgeres was gewezen op de grote betekenis van haar moederschap voor de natie. Een vader die begreep dat "de inrichting der maatschappij (...) afhangt van de gesteldheid van hoofd en hart dergenen, die haar samenstellen" zou ook begrijpen "dat de toekomst des vaderlands" mede in zijn handen rustte (Douma, 1891, pp. 7-8).

Het geloof via de gezinsopvoeding mede richting te kunnen geven aan een snel veranderende maatschappij - industrialisatie, verbetering van communicatiemiddelen en de opkomst van een loonafhankelijke sociale middengroep waren inmiddels in volle

gang - kan gevoelens van machteloosheid en vrees voor de toekomst hebben afgezwakt. Ging het eerder in de negentiende eeuw om integratie van een klasse vrouwen, de gegoeden, voor wie buitenshuis geen eer te behalen viel; ditmaal lijkt de integratie van de kleine burgerij in het geding. Voor de nieuwe, loonafhankelijke middengroep, bestaande uit employé's en ambtenaren, noch voor de oude, zelfstandige middengroep dreigde het gevaar van proletarisering objectief, maar wel in hun eigen ervaring. De 'goede' gezinsopvoeding kon een handvat zijn om angst voor sociale daling te bezweren.

Het ideaal van opvoeding tot zelfstandigheid lijkt voor de middengroepen een maatschappelijke en politieke betekenis te hebben gehad. Tegenover lagere sociale groepen kon de 'juiste' opvoeding als distinctiemiddel worden gehanteerd, tegenover de gegoede burgerij kon imitatie een middel zijn tot acceptatie. Want, dreigde voor de afstand tussen de sociale groepen niet hetzelfde als was gebeurd in de samenleving, waar "stoom en electriciteit de afstanden tusschen de verst verwijderde streken als weggenomen" hadden? Deze voorlichting lijkt de "behaaglijke eenvoud" van de middenklasse te hebben moeten beschermen (Kooistra, 1894, p. 66). Juist de hoge verwachtingen illustreren de waardencrisis die deze groep ondervond en daarmee het onvermogen hun kinderen voor te gaan in zelfvertrouwen.

Verbreding van het front

Aan het begin van de twintigste eeuw groeide de opvoedingsvoorlichting uit tot een breed en divers verschijnsel. Niet alleen nam het aantal gepubliceerde boeken sterk toe, er verschenen ook tijdschriften die zich specialiseerden in oudervoorlichting. Naast de liberale voorlichting, die de hoofdstroom bleef vormen, begonnen ook rooms-katholieken, orthodoxe protestanten en socialisten zich te roeren op de markt van de opvoeding-volgens-het-boekje.[6] In steeds bredere kring werd opvoeding beschouwd als iets waarbij niet iedere mening even zwaar woog.

In het confessionele milieu werden de richtlijnen voor de opvoeding, die sinds heugenis vanaf de kansel waren gegeven, niet langer als toereikend ervaren.[7] Onder socialisten waren het de echtgenotes van politici (zelf afkomstig uit de liberale burgerij) die de mensheid niet alleen verblijdden met frisse kinderliteratuur, maar ook een eigen gezinspedagogisch ideaal begonnen te formuleren.[8] Dat week inhoudelijk nauwelijks af van het liberaal-burgerlijke model. Zoals de schrijvende protestantse theoloog de prekende dominee nu als deskundige naar de kroon stak en de gestudeerde rooms-katholieke priester de dorpspastoor uit de canon der opvoedingswijsheid begon te verdrijven, zo wierp de socialistische moeder zich naast de volksonderwijzer op als deskundig adviseur. Ook liberale dames, doorgaans van zeer goede stand, gaven via pedagogische tijdschriften hun - door de redacties wel steeds aan de theorie getoetste - ervaring door aan jonge ouders. In het inmiddels sterk verzuilde Nederland koesterde iedere kring zijn eigen idealen. Maar ondanks de verschillen waren er grote overeenkomsten. Opvallend is, dat de liberale voorlichting weliswaar de toon bleef zetten, maar inhoudelijk sterk werd beïnvloed door de striktere pedagogische idealen van de confessionelen.

Artsen, onderwijzers, kweekschoolleraren, predikanten, priesters en ervaren moeders putten zich gezamenlijk uit in het formuleren van steeds gedetailleerdere richtlijnen

voor de dagelijkse opvoeding in het gezin. Daarbij konden deze pedagogen nu steunen op de uitkomsten van de empirische kinderstudie en de ontwikkelingspsychologie. Het meeste gezag viel in ons land echter toe aan de Duitstalige geesteswetenschappelijke pedagogiek en psychologie, die op grond van de normatief-levensbeschouwelijke fundering ook voor confessionelen aanvaardbaar waren.

Gemeenschappelijk in de inspanning van al deze voorlichters was de gerichtheid op het eigen milieu. 'Eigen' niet alleen in levensbeschouwelijke en culturele zin, maar ook sociaal. De oudervoorlichters keken nog altijd niet verder dan het eigen idyllisch tuintje. Ouders die om welke reden dan ook niet konden beantwoorden aan de gestelde burgerlijke norm - bijvoorbeeld omdat vader en moeder samen de kost moesten verdienen en er dus weinig tijd was voor gerichte opvoeding - vielen buiten het blikveld van pedagogische voorlichters. Als het mis ging in een gezin, was er vanaf 1905 het vangnet van de kinderbescherming. Wel probeerde men vanaf 1912 via een reizende tentoonstelling van speelgoed, kleding, jeugdliteratuur en allerhande materialen een breder publiek van geïnteresseerden te bereiken. Maar ook dit Nationaal Reizend Museum voor Ouders en Opvoeders - waaruit de huidige Stichting Spel en Opvoedingsvoorlichting is voortgekomen - pleegde, bij nadere beschouwing, slechts 'inwendige zending' onder de midden- en kleine burgerij.[9]

Opvoeden in het gezin werd in de eerste decennia van deze eeuw begrepen in termen van een morele orde. Kinderen dienden daarin te worden ingevoegd. Daarbij mocht men de kindernatuur geen geweld aandoen en moest voortdurend rekening worden gehouden met de individuele aanleg van ieder kind. Auteurs legden na 1900 echter weer sterker de nadruk op het belang van het oudergezag. Het keerpunt lag precies in 1903. Verantwoordelijk daarvoor was enerzijds de verschijning van de Nederlandse vertaling van E. Key's *De eeuw van het kind*. Dit boek, dat het kind tot "majesteit" verhief, joeg de Nederlandse pedagogen de schrik om het lijf. Anderzijds waren het de grote spoorwegstakingen in dat jaar, die de realiteit van een op orde en gezag gebaseerde klassenmaatschappij hardhandig in herinnering brachten. De Eerste Wereldoorlog betekende een hernieuwde bezinning op een "te vrije" opvoeding. Pedagogen meenden toen oprecht, dat een duidelijker gezagshandhaving in het gezin toekomstige ontsporingen van geweld - opgevat als een collectief gebrek aan zelfbeheersing - zouden kunnen voorkomen. Opnieuw was de burgerlijke bestaanswijze kwetsbaarder gebleken, dan men lange tijd had willen geloven.

De ouderliefde diende na 1900 dus vooral ter ondersteuning van het ouderlijk gezag. Uit liefde moesten ouders tucht over hun kinderen uitoefenen. Alleen zo was het doel van de karaktervorming te bereiken: een volkomen beheersing van alle impulsen en neigingen. Kinderen, zo meende men, konden die zelfbeheersing alleen bereiken, wanneer ze eerst hadden geleerd hun geweten te gehoorzamen. En dat lukte weer uitsluitend, als ze van jongsaf aan gewoon waren geweest hun ouders te gehoorzamen. Hun geweten moest zo worden gevormd, dat de kinderen feilloos het onderscheid wisten tussen goed en kwaad. Een treffende zegswijze uit die tijd is, dat de kinderen via tucht tot zelftucht moesten worden gebracht. Onder 'tucht' moeten we hier geen lijfstraffen verstaan, maar de vanzelfsprekende onderschikking van de kinderwil aan die van de ouders. Naarmate kinderen ouder werden, dienden ze meer vrijheid te krijgen zich te oefenen

moesten worden gebracht. Onder 'tucht' moeten we hier geen lijfstraffen verstaan, maar de vanzelfsprekende onderschikking van de kinderwil aan die van de ouders. Naarmate kinderen ouder werden, dienden ze meer vrijheid te krijgen zich te oefenen in het varen op eigen kompas, het gaandeweg te vormen geweten. In dit verband wezen auteurs er graag op dat 'tucht' was afgeleid van het Duitse 'ziehen', dat trekken betekent: opvoeden was in essentie niets anders dan omhoog trekken, dat wil zeggen in de moraliteit invoeren. Confessionelen benadrukten hierbij steeds de eigen striktere invulling van moraliteit. Onder liberalen leefde de stilzwijgende veronderstelling dat allen de algemeen-christelijke zedenleer onderschreven.

Het oudergezag werd uitgeoefend in dienst van de morele vorming van het kind. Daarom moesten ouders het kindergedrag eveneens in morele termen beoordelen. Het ging erom of het kind zedelijke vooruitgang boekte. Alleen daarover mochten zij zich verheugen. Daarom moesten zij het kinderlijk handelen niet op zijn effecten maar naar de intenties beoordelen. Een leugen uit berekening of naijver was bijvoorbeeld vele malen meer afkeurenswaardig dan onwaarheid spreken uit onnadenkendheid. Ook een fantasieleugen van een jong kind kon op clementie rekenen. Schier eindeloze discussies over morele dilemma's, die liefst tot op het bot werden uitgebeend, vulden de kolommen van de pedagogische tijdschriften.

De voornaamste verdienste van deze media lijkt dan ook te zijn geweest dat de lezeressen - want vrouwen lazen de bladen - opvoeding niet langer als iets vanzelfsprekends zagen. "Als getrouwe lezeresse van *Het Kind* zijn u de oogen wellicht meer opengegaan, en heeft u uwe opvoeding aan strenge kritiek onderworpen en de revisie laten gaan over de gevolgen." kreeg de schrijfster van een ingezonden brief te horen (Mw.G., 1904, p. 17). Luisteren naar de goede raad van deskundigen betekende dus breken met de traditie en afleren van opvoeden op eigen gezag. Zo droeg juist de voorlichting bij aan de gedachte dat ouders begeleiding nodig hadden.

De zelfkritiek van ouders en daarmee de kans op onzekerheid werden bovendien versterkt door de nadruk die in deze tijd werd gelegd op het geven van het goede voorbeeld. Van ouders werd een onberispelijke leefwijze verwacht. In zijn persoonlijkheid moest de opvoeder de eigen zedelessen toepassen. De hoge eisen gesteld aan persoon en gedrag van de ouders vormden de pendant van het bijna onbegrensde geloof in de mogelijkheden van de opvoeding. Kinderen mochten dan met goede en kwade eigenschappen ter wereld komen, door toedoen van de ouders kon aan een gegeven aanleg heel wat worden bijgesteld. Als geen ander kenden zij de slechte eigenschappen van hun kind. Dat waren doorgaans dezelfde als hun eigen persoonlijke zwakheden. Inzicht daarin en ervaring in de strijd ertegen vormden, volgens de voorlichters, aanknopingspunten voor het doorgronden van de aanleg van hun kind. De vereiste kennis van de individualiteit van het kind resulteerde daarom niet alleen uit observatie van het jonge kind, maar evenzeer uit zelfonderzoek, zelfkennis en de daarop gebaserde zelfopvoeding. "De ware opvoeder is nooit met zichzelf klaar; veel meer werk dan aan al zijn kinderen heeft hij aan zichzelf." waarschuwden de pedagogen (Gunning, 1917, p. 85). Oudervoorlichting moest het proces van kritische zelfreflectie ondersteunen.

Het kind en de gemeenschap

Rond 1930 begon zich in de opvoedingsvoorlichting een geleidelijk proces van popularisering af te tekenen. Er verschenen foto's, tekeningen, cartoons en allerhande reclame in de tijdschriften. De toon werd meer onderhoudend, de artikelen korter en concreter. Er werd in steeds mindere mate een beroep gedaan op algemene ontwikkeling, kennis van de letterkunde en het abstractievermogen van de lezers. Nadrukkelijker dan tevoren werd geprobeerd ook de lagere sociale groepen met de voorlichting te bereiken. Afgaande op de ingezonden brieven, die nu tot de vaste ingrediënten van de voorlichting gingen behoren, slaagde men daarin vooralsnog niet. Het lezerspubliek bleef in hoofdzaak gerekruteerd worden uit de sociale middengroepen. Waarschuwingen tegen de pedagogische inbreng van, per definitie "onbeschaafde", dienstboden werden nog steeds - maar minder frequent - gehoord. Omdat de economische crisis de middenklasse niet spaarde, klonken de materiële en andere zorgen uit die kring door in de voorlichting. Eén daarvan was de angst de kinderen niet langer "fatsoenlijk" - dat wil zeggen ánders dan de arbeiders - te kunnen opvoeden.

In dezelfde tijd traden grote inhoudelijke veranderingen op in het denken over de 'goede' opvoeding. De liefde van de ouders diende niet meer ter ondersteuning van hun gezag, maar ter schraging van het begrip voor de kinderen en het wederzijds vertrouwen tussen opvoeders en opvoedelingen. Het werd nu belangrijker, dat ouders hun kinderen vertrouwen inboezemden dan respect afdwongen. Dit hangt samen met de verschuiving van het omvattende opvoedingsdoel: niet langer gold zelfbeheersing als voornaamste inzet van alle ouderlijke inspanning; nu werd zelfvertrouwen het centrale doel. Zelfvertrouwen zou het kind alleen verwerven via de ervaring van vertrouwen in de leiding van zijn ouders, meenden de voorlichters. Zo verschoof binnen de voorlichting het accent van zedelijke en gewetensvorming naar emotionele vorming. Opvoeden werd nu begrepen binnen het raamwerk van een emotionele orde. Het kind werd vóór alles een wezen met een zich ontwikkelend gevoelsleven. Het werd belangrijk dat het kind innerlijk harmonieus opgroeide. Het mocht niet een te hoge, maar ook niet een te lage dunk hebben van zichzelf. Het moest zich met al zijn eigenschappen aanvaard en gekoesterd weten.

Dit nam niet weg, dat er duidelijke grenzen gesteld bleven worden aan aanvaard kindergedrag. Tot die tijd had de voorlichting een overwegend positieve strekking gehad: ouders leerden welke doelen zij op welke manier in hun opvoeding behoorden na te streven en wat daartoe van hen werd geëist. Opvoedingsproblemen die werden besproken, vormden eenvoudig de keerzijden van de doelen. Rond 1930 kwamen de afwijkingen van het 'normale' echter centraal te staan.[10] Gedragsproblemen van individuele kinderen werden het voornaamste thema in de voorlichting. Het scala van problemen, waarover ouders werden geïnformeerd, breidde zich enorm uit. Werden aanvankelijk bijna uitsluitend gezagsproblemen behandeld, voortaan kregen ouders een bonte schakering van mogelijke stoornissen - emotionele, relationele en neurotische - opgediend.

Problemen met de uitoefening van het oudergezag, zoals ongehoorzaamheid, liegen of eigenzinnigheid, bleven intussen veel aandacht krijgen in de voorlichting. Ze werden echter niet langer als moreel verwerpelijk gezien, maar als uitingen van gevoelens van

kinderen ten aanzien van de relatie met hun ouders. Het werden signalen van scheefgroei daarbinnen: het kind werd te veel gekoesterd en verwend, zodat het zijn vleugels niet uit kon slaan, of het kreeg juist te weinig aandacht en vroeg daar indirect om met zijn gedrag. Emotionele kinderproblemen, zoals onzekerheid, en relationele manco's, zoals verlegenheid, begonnen de deskundigen op te vallen. Er kwam echter vooral aandacht voor een veelheid van zogenoemde 'nerveuze' stoornissen: bedwateren, angsten, aanhoudende onzindelijkheid of het terugvallen daarin, eetproblemen, duimzuigen, nagelbijten, slaapstoornissen en stotteren. Gaandeweg werden ook gezagsproblemen geïnterpreteerd als uitingen van nervositeit. Wat eerst lastig heette, heette nu steeds vaker nerveus.

Achter deze verschuivingen gaat een complex van oorzaken schuil. Eén daarvan is, dat de Nederlandse voorlichting vanaf ongeveer 1930 in de ban raakte van de *Individual*-psychologie van Freuds bekendste leerling, Alfred Adler.[11] De vrijzinnigen en godsdienstig-neutralen wat eerder, de confessionelen wat later, allemaal werden ze beïnvloed door deze variant van de dieptepsychologie, die tegenwoordig nauwelijks meer bekend is. We kunnen spreken van een paradigmatische verschuiving. Een statische temperamentsleer en een functionalistische leer der voorstellingen maakten plaats voor een dynamische psychologie van de individuele ontwikkeling.

In de *Individual*-psychologie van Adler staat de spanning tussen het zich ontwikkelende kind als individu en de omringende gemeenschap, vooralsnog belichaamd door de ouders, centraal. De aandacht gaat vooral uit naar de - symbolische geïnterpreteerde - problemen die het kind ondervindt bij het zich schikken naar de eisen van de gemeenschap. Ouders konden in deze theorie hun kinderen 'ontmoedigen' door te hoge eisen te stellen of de individualiteit van hun kind te miskennen. Opgroeien was een kwestie van het oorspronkelijk kinderlijk minderwaardigheidsgevoel overwinnen, zonder te vervallen in een 'abnormaal verhoogd zelfgevoel' of een 'ongezond geldingsstreven'. Verstandige ouders waren hun kind hierbij een steun.

De meest gelezen gezinspedagogen uit de jaren dertig[12] lieten zich behalve door Adler ook inspireren door de zogenaamde karakterkunde van diens leerling en collega psychiater Fritz Künkel.[13] Net als zijn leermeester veronderstelde deze een verlangen naar een opgaan in de gemeenschap als onbewuste finaliteit van het kinderlijk gedrag. De polen waartussen de sociabiliteit van het kind vorm moest krijgen, het ik- en het wij-gevoel, doopte hij om in de normatief geladen begrippen 'ikzucht' en 'zakelijkheid'. Zakelijkheid, het zich ongedwongen in dienst stellen van de gemeenschap, en ikzucht waren omgekeerd evenredig. Geluk bereikte men wanneer de spanning tussen beide was opgelost in een evenwicht. De opvoeder moest zich, volgens deze theorie, altijd op het zakelijke standpunt plaatsen om zodoende het ik-zuchtige streven in het kind te kunnen bestrijden. In Künkels leer kon iedere jong-volwassene, die nog onvoldoende op het zakelijke standpunt stond, via een pijnlijke katharsis zelf zijn groeiproces voltooien. Het is niet moeilijk achter de 'ikzucht' het christelijk zondebesef te ontwaren. Deze vermenging van pedagogisch optimisme en christelijke levensfilosofie sprak een groot aantal Nederlandse pedagogen zeer aan.[14]

Het zal duidelijk zijn dat het zelfvertrouwen waartoe het kind moest worden opgevoed, onder invloed van deze theorieën uitsluitend werd gezien in functie van de omringende

gemeenschap. Het gemeenschapsideaal maakte in die tijd ook opgang in de jeugdbeweging en in politieke theorieën (Kohnstamm, 1929). Het vormde de uitdrukking van een sterke angst voor het uiteenvallen van de natie. Deze werd behalve door de verzuildheid ook gevoed door toenemende internationale spanningen. De "nieuwe zakelijkheid" was slechts één van de reacties op het besef dat het liberale tijdperk van individuele vrijheid definitief ten einde was (Riemens-Reurslag, 1932). Alleen gemeenschappelijkheid zou de nationale cultuur van een dreigende ondergang kunnen redden.

Het enthousiaste onthaal van de *Individual*-psychologie blijkt nog op een andere manier behalve oorzaak ook symptoom van veranderingen in de opvoedingsvoorlichting. Rond 1930 nam het aandeel daarin van onderwijzers, kweekschooldocenten, theologen en ervaren moeders snel af ten gunste van psychologen en psychiaters. Met de onderwijzers verdween ook de door hen aangeleerde psychologie uit de voorlichting, om plaats te maken voor psy-deskundigen met hun eigen theoretisch instrumentarium. Ook de pedagogische adviesbureau's die in deze tijd werden opgericht, stonden onder leiding van psychiaters of psychologen. Alleen in confessionele kring bleven predikanten en priesters tot in de jaren vijftig deel uitmaken van het corps van oudervoorlichters. Hun inbreng liep echter sterk terug. Daarmee verdwenen ook de meer traditionele opvattingen over het handhaven van het oudergezag uit de voorlichting.

Het idee van een goede opvoeding ging onder invloed van de psychiatrie steeds meer samenvallen met het hebben van moeilijkheden. Omgekeerd kon het niet onderkennen van problemen gemakkelijk op één lijn worden gesteld met een traditionele, ongereflecteerde opvoedingswijze. "Met het geloof in de opvoeding groeien de opvoedingsproblemen. Wie geen moeilijkheden heeft, heeft ook geen idealen. (...) Daarom kan het zich bewust worden van problemen het gevolg zijn van den eerste stap op den goeden weg." schreef een voorlichtster al in 1924 in de inleiding van haar boek (Mankes-Zernike, 1924, p. 2). Voortaan moesten ouders problemen hebben om tot de doelgroep van de voorlichting te kunnen behoren. Daarmee vervaagde de grens tussen voorlichting en hulpverlening, tussen de 'normale' en de 'afwijkende' gezinssituatie, tussen 'normale' en 'probleemkinderen'.

Deze identificatie van opvoeden-volgens-het-boekje met opvoedingsproblemen kon bij het lezerspubliek natuurlijk alleen maar verwarring en onzekerheid oproepen. Bovendien schroefde deze ontwikkeling het voetstuk van de deskundigen verder omhoog. In 1938 vroeg een moeder in een ingezonden brief aan een tijdschrift wanhopig om raad, omdat zij géén problemen had met haar kinderen. Ze vreesde "karakterfouten" over het hoofd te zien. De redacteur, die nog honderden brieven van moeders mét problemen op zijn bureau had liggen, kon haar gerust stellen: "waarom zouden er ook geen gewone kinderen zijn?" (Waterink, 1938, p. 181). Dit sprak niet meer vanzelf.

Een andere welmenende dokter

Pas in de jaren vijftig drong Freuds psychoanalyse door in de Nederlandse gezinspedagogiek. Dat gebeurde voornamelijk via het werk van dochter Anna Freud. In de oudervoorlichting drong het freudiaanse gedachtengoed binnen als een paard van Troje. De vooruitstrevende Amerikaanse dokter Benjamin Spock gebruikte die

theorie alleen impliciet in zijn terstond immens populaire *Baby en kleuterverzorging*, dat in 1950 voor het eerst in Nederlandse vertaling verscheen. In Spocks boek staan de dagelijkse problemen van ouders met jonge kinderen centraal: voeding, verzorging en zindelijkheidstraining. Dankzij Freuds symbolische gedragsinterpretatie werden de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling en verzorging weer als een eenheid gepresenteerd. Dit was het eerste boek, dat ouders niet vermaande om verkeerd gedrag, maar aanmoedigde en geruststelde. Zo groot was de behoefte daaraan inmiddels, dat het boek overal in de westerse wereld in ongekende oplagen werd verkocht. In Nederland verscheen meer dan vijfentwintig jaar lang ieder jaar een herdruk van dit meestverkochte boek over opvoeding. De gehele middenklasse gebruikte het in de opvoeding. Als geen ander wist dokter Spock de verzuilde schotten te slechten.

De opvoeding volgens Spock moest via een ongestoorde ontwikkeling leiden tot zelfstandige en op zichzelf vertrouwende jonge mensen. Daaraan had de westerse wereld, die onder Amerikaanse leiding in hoog tempo uit de naoorlogse malaise werd opgetrokken, meer dan ooit behoefte. Deze dokter bereidde de jeugd voor op de 'tweede' industriële revolutie, waarin een grote vraag bestond naar geschoold, zelfstandig en loyaal middenkader (Zuckerman, 1975). Daarmee lijkt hij tevens een rol te hebben vervuld als wegbereider voor de grote democratiseringsgolf van de jaren zestig. Tegenwoordig wordt Spock in Amerika gemakkelijk gelijk gesteld met 'spoiled'.

Spocks adviezen betekenden een totale breuk met het denken in termen van ouderlijk gezag. Ouders moesten vrienden worden. Zij mochten geen slaven zijn van een strak voedingsschema voor de baby; als een baby honger had, moest hij worden gevoed. Meer dan een eeuw had de kinderverzorging - ter voorkoming van karakterbederf - in het teken gestaan van 'rust-reinheid-regelmaat'. Nu telden plotseling alleen de kinderlijke behoeften. Ouders waren nog slechts hoeders van een "natuurlijke" of "gezonde" ontwikkeling. Ofschoon de dokter in latere drukken van zijn boek wel grenzen stelde aan de toegeeflijkheid die hij vroeg, bleven geduld en begrip de voornaamste aan ouders gestelde eisen.

Letterlijk lijkt Spocks boek alle onzekerheid van ouders weg te nemen. Hoe kunnen kinderen zelfvertrouwen verwerven, als hun ouders geen vertrouwen hebben in zichzelf, komt als leidende gedachte naar voren. De dokter spoort ouders zelfs aan meer op zichzelf te vertrouwen dan op buren en deskundigen (Spock, 1950, p. 13). In werkelijkheid werden ouders definitief beroofd van ieder gevoel van opvoedingscompetentie. Men kan in het boek namelijk geen pagina opslaan of ouders worden gemaand zich voor advies te wenden tot een echte deskundige: een arts, psycholoog of psychiater. Ook hedendaagse opvoedingsvoorlichting is vaak niet veel meer dan verkapte en vooral gefilterde doorverwijzing naar hulpverleners. Er worden grenzen getrokken van wat wel en wat net niet een 'echt' opvoedingsprobleem is. Opnieuw een aanwijzing, dat we de veronderstelde onzekerheid van ouders niet los kunnen zien van de activiteiten van voorlichters en hulpverleners.

Besluit

Opvoedingsvoorlichting en onzekerheid van ouders blijken historisch gezien onlosmakelijk met elkaar verbonden en bovendien een wederkerige relatie te hebben. De voorlichting was niet in de eerste plaats een reactie op onzekerheid bij het publiek, maar kwam omgekeerd voort uit een zekere mate van culturele verwarring bij de haar producerende professionele groepen. Vooruitstrevende liberalen, die met de traditie ook de religieuze zekerheden achter zich hadden gelaten, waren steeds de voortrekkers op de markt van de opvoeding-volgens-het-boekje. Zij stelden zich de 'beschaving', ofwel de integratie in een geseculariseerde nationale cultuur, van specifieke maatschappelijke groepen ten doel. Om als cultuuruiting te kunnen overleven moest de voorlichting ook een draagvlak hebben in de vorm van een waardencrisis bij het ontvangende publiek. Daarvan lijkt inderdaad sprake te zijn geweest. Gaandeweg richtte de voorlichting zich op lagere sociale groepen. De huidige oriëntatie op sociale achterstandsgroepen en allochtonen blijkt niets anders te zijn dan een laatste stadium in een lang lopend proces. Traditionele opvoedingswijsheid moet daarin plaatsmaken voor wetenschappelijk gefundeerde inzichten. Van een blind 'beschavingsoffensief' van boven naar beneden is geen sprake.[15] Eerder kunnen we spreken over een subtiel samenspel tussen enerzijds een professionele normeringsdrang, gepaard aan voortschrijdende secularisering van het dagelijks leven, en anderzijds culturele aspiraties van stijgende maatschappelijke groepen.

Inhoudelijk is de - aan grote verandering onderhevige - voorlichting steeds meer bepaald geweest door levensbeschouwelijke en politieke uitgangspunten en theoretische aannamen van de voorlichters dan door de 'eigen' problemen van de doelgroepen. Wat de voorlichters als problemen in de opvoeding signaleerden, werd bepaald door de doelen die zij zelf hadden geformuleerd. Voor zover problemen van ouders doorklonken in de voorlichting, gebeurde dat binnen het conceptuele raamwerk van de voorlichters. Zo creëert het pedagogische veld de behoefte aan voorlichting en ondersteuning.

De processen van popularisering, psychologisering en professionalisering van de voorlichting verliepen ongeveer gelijktijdig. Naarmate psychologische theorieën het fundament gingen vormen van pedagogische adviezen, raakte de rol van niet-wetenschappers als onderwijzers en ervaren moeders in de voorlichting uitgespeeld. Toen de theorie eenmaal mocht bepalen hoe de normale opvoedingsrelatie eruit zag, eiste de professionele status van de voorlichters dat morele kwesties buiten de voorlichting zouden blijven.[16] Daarmee werden ook de dominees en pastoors tenslotte buiten de kring van erkende deskundigen gesloten.

Absolute normen voor opvoeding in het gezin bestaan echter niet. Of de tegenwoordige onzekerheid van ouders nu reëel is of een constructie van de voorlichting, ze kan in ieder geval worden aangemerkt als een uitvloeisel van een lange traditie van deskundige bemoeienis met gezinsopvoeding. Erkenning van de historiciteit en daarmee van de culturele en maatschappelijke gebondenheid van normen voor een 'goede' opvoeding - en dus wat meer bescheidenheid aan de zijde van de voorlichters - zou moderne ouders wellicht kunnen helpen aan meer zekerheid in hun ouderrol. De "wijkmoeder" kan intussen maar beter een bordje "geen buurvrouw" op de deur spijkeren.

Summary

From a historical point of view, educational advice literature and parental uncertainty appear to be strongly interrelated. However, the Dutch advice literature from the period 1845-1950 did not originate from parental uncertainty. It was a product of the development during the nineteenth century of a modern, liberal and secular society. Family educationalists sought the integration of specific social groups within a secular, national culture. Since the turn of the century the widening stream of parents' advice literature was also fed by a crisis of values among the readers, i.e. the upwardly mobile sections of the middle class. After about 1930 this literature came firmly under the influence of scientific psychology, especially depth psychology; problems became its central interest. From now on adequate upbringing meant dealing with problems. So, parents' counsellors themselves created the need for professional advice and support. Parental uncertainty may be a construction or a reality. Either way, it can be seen as the outcome of a long tradition of professional interference with family education.

Correspondentieadres: N. Bakker, RU Groningen, Sectie Algemene Pedagogiek, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen.

Noten

1. Eén van de voortrekkers van het 'project' opvoedingsondersteuning, J.M.A. Hermanns, werd te Amsterdam benoemd tot hoogleraar in de algemene opvoedkunde, met name het empirisch onderzoek van normale opvoedingssituaties. Zijn oratie (1992) vormt de academische vertaling van het 'project'.

2. Hermanns noemt aan het einde van zijn oratie (1992) vier concrete activiteiten, waaruit de praktijk van opvoedingsondersteuning zou kunnen bestaan. Drie daarvan hebben betrekking op voorlichting en advisering door deskundigen en slechts één op zelfhulp en sociale ondersteuning (Hermanns, 1992, p. 25).

3. Ik baseer mij hiervoor op het promotieonderzoek, dat ik met steun van NWO heb verricht, naar de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting in Nederland tussen 1845 en 1950. In 1994 zal een proefschrift verschijnen. Vooralsnog verwijs ik naar de volgende publikaties: Bakker (1987, 1988, 1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1991d, 1992).

4. De beide postume herdrukken werden bewerkt door artsen: Ph. Kooperberg (1896) en G.A. Ootmar (1908). De laatste publiceerde ook zelf over de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind, b.v.: *De wereld van het kind* (1903).

5. Vooral Kooistra slaagde erin dit publiek te bereiken. Haar *Zedelijke opvoeding* werd jarenlang herdrukt in forse oplagen.

6. Ik noem hier slechts de voornaamste gezinspedagogische tijdschriften. Van liberale signatuur waren: *Het Kind* (1900-1955), *Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde* (1922-1950, m.i.v. 1935 o.d.t. *Onze Kinderen en hun Toekomst*), *Ons Gezin* (1946-1960). Van feministisch-socialistische signatuur was: *De Vrouw* (1894-1922). Socialistisch was: *Opvoeding en Moraal* (1914-1940). Rooms-katholiek waren: *Tijdschrift voor R.K. ouders en opvoeders* (1919-1940, m.i.v. 1932 o.d.t. *Onze Kinderen*), *Huwelijk en Huisgezin* (1929-1960). Orthodox-protestants waren: *Bibliotheek voor Bijbelsche Opvoedkunde* (1917-1940), *Moeder* (1934-1960).

7. Feitelijk zijn gebundelde preken de oudste vorm van gedrukte oudervoorlichting. Reeds in de zeventiende eeuw werden dergelijke bundels uitgebracht.

8. M.n. Nellie van Kol, Mathilde Wibaut-Berdenis van Berlekom en Sjoukje Troelstra-Bokma de Boer, alias Nienke van Hichtum.

9. Evaluaties van het werk verschenen jaarlijks in het tijdschrift *Het Kind*. De door het Museum samen met de Vereeniging voor Kinderverzorging en Opvoeding (opg. in 1919) georganiseerde moedercursussen werden vooral bezocht door verpleegsters, onderwijsgevenden enz.

10. Dit komt afgezien van de inhoud ook tot uitdrukking in de titels van algemene ouderhandleidingen.

Bijv.: I.C. van Houte en G.J. Vos, *Moeilijke kinderen* (Utrecht, 1929); F.H. Richardson, *Het nerveuze kind en zijn ouders* (Amsterdam, 1929); A. Adler e.a., *Het moeilijke kind* (Amsterdam/Antwerpen, 1934); S. Heyster, *Opvoedingsmoeilijkheden van iederen dag* (Amsterdam, 1938), H.J. Jordan, *Hoe opvoedingsfouten te vermijden?* (Zeist, 1938), H.W.F. Stellwag, *Moeilijkheden bij de opvoeding* (Amsterdam/Antwerpen, 1948).

11. Zie voor de *Individual*-psychologie: Casimir (1933); Adler (1934); Dreikurs (1934); Ronge (1934); Orgler (1940). De eerste Nederlandse vertaling van A. Adlers werk dateert van 1930.

12. M.n. D.L. Daalder en J.Riemens-Reurslag, die achtereenvolgens tussen 1926 en 1950 hoofdredacteur waren van *Het Kind*. De laatste publiceerde daarnaast vanaf het einde van de jaren twintig populaire boeken over opvoeding, die ongekende oplagen bereikten. Van haar *Tot geluk geboren* (1927; herdr. t/m 1937) werden er binnen drie jaar 30.000 verkocht, binnen tien jaar 50.000. Ook prof. J. Waterink, hoofdredacteur van het orthodox-protestantse *Moeder* met een oplage van enkele tienduizenden, raakte onder de invloed van Adler en Künkel, ofschoon hij theoretisch afstand hield. In het rooms-katholieke milieu werd de populaire dra.S. Heyster, medewerkster van *Onze Kinderen*, eveneens sterk beïnvloed door deze psychiaters. Zie verder: Bakker, 1991b, 1991c.

13. Zie voor de karakterkunde: Rümke (1929); Janse de Jonge (1947); Kohnstamm (1932); Künkel & Künkel (z.j.). De eerste Nederlandse vertaling van het werk van Künkel dateert van 1930.

14. Dit geldt behalve voor de gezinspedagogen ook voor de intellectuele voortrekker van de Nederlandse academische pedagogiek, Ph.A. Kohnstamm (Kohnstamm, 1932).

15. Voor het begrip 'beschavingsoffensief' verwijs ik naar: Chr. Lasch (1977, 1991); De Rooy (1979); Kruithof (1980, 1990); Foucault (1975) en Donzelot (1979) spreken in dit verband over een 'normaliseringsproces' c.q. 'disciplineringsproces'. Alleen bij Lasch maakt de wederkerigheid deel uit van de theorie.

16. Kritiek op de pretentie van waardevrijheid in de gezinspedagogiek werd eerder geformuleerd door Singer (1989). Van IJzendoorn e.a. (1982) signaleerden eerder het ontbreken van een morele dimensie in hedendaagse theorieën over emotionele ontwikkeling.

Literatuur

Adler, A. (1930). *Menschenkennis*. Utrecht: Bijleveld.

Adler et al., A. (1934). *Het moeilijke kind*. Amsterdam/Antwerpen: Wereldbibliotheek (2e dr.).

Adler, G. (1934). *Op verkenning in het onbewuste*. Hilversum: Rozenbeek.

Allebé, G.A.N. (1845 e.v.). *De ontwikkeling van het kind naar ligchaam en ziel; eene handleiding voor moeders bij de eerste opvoeding* Amsterdam: Caarelsen & Co., herdrukt t/m 1908.

Allebé (1853). *Het kind in zijne eerste levensjaren*. Leiden: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Baan-Van Krieken, J.G. van der, & Oudshoorn-Brands, C.S.M. (Eds.). (1988). *Vroegtijdige onderkenning van psychosociale en pedagogische problemen bij kinderen van 0-7 jaar*. Rijswijk.

Bakker, N. (1987). De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging en het streven naar professionalisering van het ouderschap in Nederland aan het begin van de 20ste eeuw. In J.J.H. Dekker et al. (Eds.). *Paedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw* (pp. 47-61). Leuven/Amersfoort: Acco .

Bakker, N. (1988). Van kindergebreken naar opvoedingsfouten. Een historisch onderzoek naar de bespreking van gedragsproblemen in opvoedingsvoorlichting aan Nederlandse ouders, 1890-1940. In J. van Acker & J.R.M. Gerris (Eds.). *Gezinsrelaties onderzocht* (Gezinsonderzoek 2, pp. 161-172). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bakker, N. (1989). Elise van Calcar en de gezinsopvoeding. Speciale editie *Pedagogisch Tijdschrift: Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek* (pp. 82-88).

Bakker, N. (1991a). E. van Calcar-Schiotling. De gave van het woord. In M. van Essen & M. Lunenberg (Eds.). *Vrouwelijke pedagogen in Nederland* (pp. 34-46). Nijkerk: Intro.

Bakker, N. (1991b). G.J.H. Riemens-Reurslag. Ritme en romantiek. In M. van Essen & M. Lunenberg (Eds.). *Vrouwelijke pedagogen in Nederland* (pp. 118-131). Nijkerk: Intro.

Bakker, N. (1991c). De professor geeft raad: Waterink als opvoedingsvoorlichter en adviseur van moeders. In J.C. Sturm (Ed.), *Leven en werk van prof.dr. Jan Waterink. Een Nederlandse pedagoog, psycholoog en theoloog (1890-1966)* (pp. 67-82). Kampen: Kok.
Bakker, N. (1991d). Opvoedingsvoorlichting aan Nederlandse ouders (1890-1960). In: A. Pennings et al. (Eds.). *Bijdragen aan pedagogisch onderzoek* (pp. 115-116). Amersfoort/Leuven: Acco.
Bakker, N. (1992). Een lastige levensfase. Nederlandse gezinspedagogen over puberteit en adolescentie, 1916-1950. *Comenius, 12*, no. 45, 3-15.
Bouwmeester, J.C. (1895). *Hebt gij uw kind lief?* Zutphen: Thieme & Cie.
Buitenhuis M. et al. (1991/1992). *Stap-voor-stap. Een stappenplan om ouders met jonge kinderen te begeleiden bij opvoedingsvragen.* Utrecht: SWP.
Casimir, R. (1933). De ontwikkeling en verbreiding der Individualpsychologie. *Mensch en Maatschappij, 9*, 198-233.
Donzelot, J. (1977). *The policing of families.* New York: Pantheon Books.
Douma, H. (1891). *Opvoeding in het huisgezin.* Loosdrecht: Van Haselen.
Dreikurs, R. (1934). *Individualpsychologie.* Rotterdam: Bredée.
Foucault, M. (1975). *The birth of the clinic. An archeology of medical perception.* New York: Vintage.
G., Mw. (1904). Brief van mevrouw G. aan eene om raad vragende moeder. *Het Kind, 5*, 17-18.
Gunning Wzn., J.H. (1917). Voor en tegen Montessori. *Het Kind, 18*, 49-54; 81-88.
Hermanns, J.M.A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen.* Utrecht: SWP.
Hbert, M. (1987). *Onbezorgd opvoeden. De praktische gids* Baarn: Bosch & Keuning.
Horst, W. ter. (1986). *Het herstel van het gewone leven. Een handreiking aan de alledaagse opvoeders in de problematische opvoedingssituatie en aan hun begeleiders.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Heyster, S. (1938). *Opvoedingsmoeilijkheden van iederen dag.* Amsterdam: Kosmos.
Hol, A. (Ed.). (1992). *Opvoedingsondersteuning. Methoden, nieuwe opvattingen en praktische toepassingen.* Utrecht: SWP.
Houte, I.C. van, & Vos, G.J. (1929). *Moeilijke kinderen. Een boek voor ouders en opvoeders.* Utrecht: Kemink & Zn.
Houwaart, E.S. (1991). *De hygiënisten. Artsen, staat en volksgezondheid in Nederland, 1840-1890.* Groningen: Historische Uitgeverij.
Janse de Jonge, A.L. (1947). *Karakterkunde.* Baarn: Bosch & Keuning.
Jordan jr., H.J. (1938). *Hoe opvoedingsfouten te vermijden?* Zeist: Ploegsma.
Key, E. (1903). *De eeuw van het kind.* Zutphen: Thieme.
Kohnstamm, Ph. (1929). *Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen.* 's-Gravenhage: Daamen.
Kohnstamm, Ph. A. (1932). Boekbespreking. *Mensch en Maatschappij, 8*, 66.
Kooistra, I. (1894 e.v.). *Zedelijke opvoeding.* Groningen: Wolters, herdrukt t/m 1919.
Kousemaker, N.P.J. et al. (1987). *Pedagogische preventie in de jeugdgezondheidszorg voor 0 tot 4-jarigen.* Dl.I. Leiden: RUL.
Kruithof, B. (1980). De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860. *Symposion, 2*, no. 1, 22-37.
Kruithof, B. (1990). *Zonde en deugd. Nederlandse protestanten en problemen van opvoeding, zeventiende tot twintigste eeuw.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Künkel, F. (1930). *Karaktervorming door zelfopvoeding.* Amsterdam: Paris.
Künkel, F. (1932). *Individu en gemeenschap.* 's-Gravenhage: Servire.
Künkel, F. & Künkel, R. (z.j.). *Opvoeding tot persoonlijkheid. Inleiding tot de Individualpsychologie.* Amsterdam/Antwerpen: Wereldbibliotheek.
Langeveld, M.J. (1938). "Paedagogische" adviezen. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs, 1* (1938/39), no. 1, 3-4.
Lasch, Chr. (1977). *Haven in a heartless world. The family besieged.* New York: Basic Books.
Lasch, Chr. (1991). *The true and only heaven. Progress and its critics* New York/London: Norton.
Mankes-Zernike, A. (1924). *Opvoedingsproblemen.* Amsterdam: Elsevier.
Ootmar, G.A. (1903). *De wereld van het kind.* Haarlem: Vernout.
Oppel, K. (1899). *Het boek der ouders. Praktische wenken voor de opvoeding in huis.* Amsterdam: Van Looy.
Opvoeding ondersteund (1986). Raad voor het jeugdbeleid. Rijswijk.
Orgler, H. (1940). *Alfred Adler en zijn werk.* Utrecht: Bijleveld.

BEST COPY AVAILABLE

Pearce, J. (1988). *101 praktische opvoed-tips.* Nijkerk: Intro.
Richardson, F.H. (1929). *Het nerveuze kind en zijn ouders.* Amsterdam: Van Holkema en Warendorf.
Riemens-Reurslag, J. (1927). *Tot geluk geboren. Opvoeding van het kind van de geboorte tot den schoolleeftijd.* Amsterdam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.
Riemens-Reurslag, J. (1932). *Nieuwe zakelijkheid in de opvoeding.* Amsterdam: Van Holkema en Warendorf.
Ronge, P.H. (1934). *Individualpsychologie. Een systematische uiteenzetting.* Utrecht: Bijleveld.
Rooy, P. de. (1979). *Werklozenzorg en werkloosheidsbestrijding 1917-1940. Landelijk en Amsterdams beleid.* Amsterdam: Van Gennep.
Rümke, H.C. (1929). *Inleiding in de karakterkunde.* Haarlem: Erven Bohn.
Singer, E. (1989). *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie. Pedagogen, psychologen en sociale hervormers over moeders en jonge kinderen.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
Singer, E. (1991). Opvoedingsonzekerheid en opvoedingswetenschap. *Ouderschap en ouderlijk functioneren.* Gezinsonderzoek 4. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
Spock, B. (1950). *Baby en kleuterverzorging.* 's-Graveland: De Driehoek. De Amerikaanse versie verscheen voor het eerst in 1946 o.d.t. *The commonsense book of baby and child care.*
Stellwag, H.W.F. (1948). *Moeilijkheden bij de opvoeding.* Amsterdam/Antwerpen: Wereldbibliotheek.
Versluys, J. (1878). *Wenken over opvoeding, vooral ten dienste van moeders.* Groningen: Versluys.
Waterink, J. (1938). Vragen van moeders. *Moeder, 5,* 181.
IJzendoorn, M.H. van, et al. (1982). *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachment theorie.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
Zuckerman, M. (1975). Dr. Spock: The confidence man. In Ch.E. Rosenberg (Ed.), *The family in history* (pp. 197-207).. University of Pennsylvania Press.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 12.03 Jeugd & jeugdzorg
Swidoc trefwoorden:
Opvoedingsvoorlichting
pedagogiek (historische)

ZORG VOOR PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Drs. L.P.T. Raijmakers (eindredactie)

1993. 148 blz. *f* 29,50
ISBN 90 255 0082 X
NVO-Publikaties, 4

Een belangrijk boek voor een ieder die betrokken is bij de zorg voor kwaliteit in de hulpverlening of in het onderwijs; voor diegenen die te maken hebben met het kwaliteitsbeleid van de overheid, maar die vanuit de eigen instelling ook een eigen kwaliteitsbeleid dienen te ontwikkelen.

Verkrijgbaar in de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgever

Uitgeverij Dekker & van de Vegt
Tel. 05920-40995

Besteladres:
Uitgeverij VAN GORCUM, Postbus 43, 9400 AA Assen, Tel. 05920-46846/Fax 05920-72064

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven)

Boekaerts, Monique en P. Robert-Jan Simons
Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.
Uitgeverij Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, XII + 304 blz., ISBN 90-255-0078-1, f 69,50

Boeren, Ad en Kees Epskamp (eds.)
The empowerment of culture: Development,communication,and popular media.
Ceso paperback no 17
Center for the Study of Education in Developing Countries, Den Haag, 1992, 247 blz., ISBN 90-6443-120-5, f 25,00,$ 12.50

Wolfhagen, Ineke
Kwaliteit van klinisch onderwijs.
Proefschrift Rijksuniversiteit Maastricht
Universitaire Pers, Maastricht, 1993, 207 blz., ISBN90-5278-052-8

Ten Haaf, Nel
Opvoedingsdimensies: convergente en discriminentae validiteit.
Proefschrift K.U.Nijmegen
Universiteitsdrukkerij, Nijmegen, 1993, 169 blz., ISBN 90-9005417-0

Vlaskamp, Carla, Ruud van Wijck en Han Nakken
Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten.
Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1993, 128 blz., ISBN 90-232-2727-1, ingenaaid f 32,50

Hermans, Chris
Vorming in perspectief: grondslagenstudie over identiteit van katholiek onderwijs.
ABKO/Gooi & Sticht, Den Haag/Baarn, 1993, 288 blz., ISBN (ABKO) 90-73651-05-0, (Gooi & Sticht) 90-304-0708-5, f 39,90

Verstegen, R. en H.P.B. Lodewijks
Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties.

Uitgeverij Dekker & Van de Vegt, Meppel, 1993, VIII + 180 blz., ISBN 90-255-0074-9, f 37,50

Matthijssen, M.A.J.M.
Lessen in orde voor immigranten. Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs.
Academische uitgeverij, Amersfoort, 1993, 71 blz., ISBN 90-5256-092-7

Rietveld-van Wingerden, Marjoke
Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942.
Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, Den Haag, 1992, 320 blz., ISBN 90-6252-775-2

Riet, Nora van en Harrij Wouters
Helpen = leren. Emanciperende hulpverlening als methode van het maatschappelijk werk.
Uitgeverij Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, X + 166 blz., ISBN 90-255-0081-1, f 35,00

Raijmakers, drs. L.P.T.
Zorg voorr pedagogische kwaliteit.
NVO-publikaties 4
Uitgeverij Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, VIII + 140 blz., ISBN 90-255-0082-X, f 29,50

Sacré, Patrick
Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-begeleiding in België.
Uitgeverij VUBPress, Brussel, 1993, 454 blz., ISBN 90-5487-026-5

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 1, 1993
S. Veenman, Y. Leenders, P. Meyer en M. Sanders, Leren lesgeven met het directe studiemodel
M. Derriks en E. de Kat, Onedele motieven voor een edel beroep? Een studie naar de motieven om te kiezen voor een hogere pedagogische opleiding
A.M.T.M. Bosman en M. van Leerdam, Aanvankelijk spellen: de dominanten van de verklankende spelwijze en de geringe effectiviteit van lezen als spellinginstructiemethode
J.R.P.B. de Mey, Morele oordeelsvorming bij 'antisociale' jongeren en scholieren
H. Smeets en A. van der Leij, Differentiële effecten van computergestuurde instructie op het lezen van dyslectische en zwak lezende kinderen: een voorstudie

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 3, 1993
J.D. van der Ploeg, Volgspot. Gaat de storm ooit liggen?
P.M.A. Wels & L.M.H. Robbroeckx, Gezinsbelasting van ouders van residentieel opgenomen kinderen vergeleken met die van ambulant behandelde gezinnen
P. Reitsma, Luisterend lezen met pauzes
M. Faas, Indicatiestelling in de jeugdhulpverlening

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 4, 1993
H.E.M. Baartman, Volgspot. Boefje
K.P. van den Bos, A.J.M. Scheepstra & H.C. Lutje Spelberg, Het lezen van pseudowoorden en bestaande woorden. Deel I: De constructie en normering van de Klepel
E.E.J. De Bruyn, J.H.L. Oud, T.M. Caris & T. Faasse, Het meten van gezinscohesie: een vergelijkend onderzoek van GDS en NGT
J. ter Laak, Het gaat goed met de psychodiagnostiek, of niet soms?

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 5, 1993
J.M.A.M. Janssens, Volgspot
J.D. van der Ploeg, Leven (z)onder vrienden
J.M.A.M. Janssens, Aantekeningen bij leven (z)onder vrienden
W. ter Horst, Het oog van de meester. Enige orthopedagogische opmerkingen over het kijken naar leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs
K.P. van den Bos & A.J.M. Scheepstra, Het lezen van pseudowoorden en bestaande woorden. Deel II: decodeerroutes en decodeerproblemen

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg.9, nr. 2, maart 1993
J.G.M. Imants, Schoolcultuur in basisscholen en implementatie van vernieuwing

H.C. Lutje Spelberg en B. Postma, Taalattitudes en taalgebruik in hulpverlening en onderwijs
J.C. Sturm, De betekenis van zondagsscholen in de geschiedenis van onderwijs en opvoeding
J. De Moor, B. van Waesberghe, J. Mesman, D. Jaeken en S. Miedema, Kroniek: Vroegtijdige hulpverlening aan kinderen met ontwikkelingsproblemen. Manifest ten behoeve van toekomstig EG-beleid
Rapportage: *D. Brugman*, Power within diversity: Confronting moral issues in a multi-racial/multi-cultural community and world

Comenius
winter 1992
Themanummer: Ontwikkelingspsychologie. Vygotsky.
Jongeren over ouders/leeftijdgenoten
Siebren Miedema, Marinus H. van IJzendoorn en René van der Veer, Vygotsky's Legacy: Understanding and Beyond. An introduction
Ed Elbers, Children's contribution to their development as a theme in Vygotsky's work
Paul van Geert, Vygotsky's dynamic systems
Wim Wardekker(, Vygotsky's view on schooling. Reflections on R. van der Veer and J. Valsiner, *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis*.
Sacha Bem, Vygotsky's modern appeal
René van der Veer en Jaan Valsiner, Voices at play. Under standing Van der Veer and Valsiner
Joep de Hart, Jongenswereld - meisjeswereld? Jongeren over de relatie met hun ouders en leeftijdgenoten

Comenius
lente 1993
Themanummer: Multiculturaliteit in pedagogische praktijken en het onderwijsbeleid
Wim Wardekker, Siebren Miedema en Herman Baartman, Praktijken en theorieën van multiculturaliteit. Introductie op het thema
Lotty Eldering, Cultuurverschillen in een multiculturele samenleving
Joke van der Zwaard, De koppigheidsfase. Een reconstructie van een cultureel gedefinieerd opvoedingsprobleem
Trees Pels, Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs
Henk Procee, Pluralisme in (re)actie
Yvonne Leeman, Op spokenjacht. Lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie in het voortgezet onderwijs

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel maximaal 12 pagina's in druk, voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Dit komt overeen met maximaal 21 pagina's DIN A4, regelafstand 1 1/2, 36 regels, 72 aanslagen per regel. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven. Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "cameraklaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met kantlijnen: links op 4,25 cm; rechts op 4,25 cm. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus volle regels tekst). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 424-4086631-41 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

LEUVEN X

3

18e JAARGANG MEI JUNI 1993

Pedagogisch Tijdschrift

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

A.W. van Haaften — Van de redactie 177

A. Snick — Pedagogisch Commentaar 179

J.Chr. Perrenet — Fouten bij het oplossen van elementaire algebra problemen en de invloed van groepswerk 183

P. Sleegers & A. Wesselingh — Doordenken over deregulering 197

A. Vanderstraeten — Onderwijsplanning: zelfreferentiële problemen 217

Onderzoek kort 233

Uit de boekenwereld 235

Ingekomen boeken 239

Van de redactie

De redactie van het *Pedagogisch Tijdschrift* heeft er altijd grote waarde aan gehecht om als team te functioneren. Zo wordt bijvoorbeeld elk aangeboden artikel, naar aanleiding van de beoordelingsrapporten van de deskundigen, in de voltallige redactie besproken voordat het besluit tot plaatsing of afwijzing valt. In dezelfde lijn kent het *Pedagogisch Tijdschrift* ook niet een hoofdredacteur maar een voorzitter van de redactie. Deze subtiele onderscheiding kan echter niet ongedaan maken dat de taak van de voorzitter een bijzonder zware is: hij leidt niet alleen de redactievergaderingen in goede banen, maar in feite evenzeer het hele proces van de totstandkoming van de afleveringen van het tijdschrift tot aan het moment van de verzending naar de abonnees toe. Met vreugde laat de redactie de lezer weten dat zij haar voorzitter, professor Paul Smeyers van de universiteit van Leuven, bereid gevonden heeft om zijn termijn tot 1 januari 1997 te verlengen. Graag maken we van dit moment gebruik om hem, en degenen die naast hem in Leuven bij de produktie van het tijdschrift zijn betrokken, voor al hun inspanningen te danken.

Nu nog een paar opmerkingen ter introductie van dit nummer. Onderwijs staat dit keer centraal. De lezer vindt in deze aflevering van het *Pedagogisch Tijdschrift* drie artikelen, van heel concreet naar meer abstract geordend. Ze gaan over het gunstig effect van groepswerk op de leerprestaties in de klas, over de verschillende mate waarin scholen kunnen inspelen op het dereguleringsbeleid van de overheid, en over de subtiele manieren waarop het onderwijsaanbod mede bepalend voor de onderwijsvraag kan zijn.

In het artikel van *Perrenet* wordt een analyse gegeven van het karakter van de fouten die leerlingen in de tweede klas van het voortgezet onderwijs maken bij het oplossen van eenvoudige algebra-opgaven. Daarbij werden leerlingen die voornamelijk individueel aan de opgaven werkten vergeleken met leerlingen die dit in groepsverband deden. De opmerkelijke uitkomst is, dat de leerlingen die in groepen werkten bij vrijwel alle opgaven betere leerresultaten laten zien. Naast wiskundige begaafdheid en hoeveelheid bestede tijd, blijkt het werken in groepen een duidelijk aantoonbaar positief effect te sorteren. De vraag is natuurlijk of uit de verschillende fouten die worden gemaakt nadere conclusies zijn af te leiden over factoren die aan de gunstige resultaten met het groepswerk bijdragen. Het lijkt vooral te liggen in de metacognitieve vaardigheden, zoals het plannen, controleren, en overzicht houden bij het maken van de opgaven, die door de onderlinge feedback in de groep worden gestimuleerd.

Sleegers en Wesselingh bespreken de verschillen in vermogen van scholen om tot een goede zelfstandige beleidsvoering te komen, in het licht van het dereguleringsbeleid van de (Nederlandse) overheid. Daarmee zitten we op het niveau van schoolorganisatie en onderwijsbeleid, waarover het *Pedagogisch Tijdschrift* in 1989 al een themanummer uitbracht. Wordt de grotere beleidsruimte die scholen geboden krijgen als gevolg van de toenemende deregulering, ook werkelijk benut? Niet alle scholen blijken daartoe in gelijke mate in staat te zijn. Diverse factoren kunnen worden aangewezen, die een indicatie vormen van het beleidsvoerend vermogen, zodat scholen in dit opzicht met

elkaar vergeleken kunnen worden. Op grond van deze bevindingen bepleiten de auteurs een gedifferentieerd dereguleringsbeleid, dat gepaard gaat met maatregelen om het beleidsvoerend vermogen van de scholen te versterken. Suggesties worden gedaan in de richting van de bevordering van een adequate zelfdiagnose en een nascholing op het terrein van de organisatie-ontwikkeling.

Vanderstraeten, tenslotte, geeft een theoretische beschouwing over onderwijsplanning ten beste, waarin hij allereerst een benadering vanuit onderwijs-economische motieven tegenover de sociale vraag benadering plaatst. In een economische benadering wordt het onderwijssysteem zo goed mogelijk afgestemd op de kwalificatiebehoeften van de arbeidsmarkt. In de sociale vraagbenadering wordt het onderwijsaanbod zo goed mogelijk afgestemd op de wensen en interesses van potentiële studenten. Beide benaderingen gaan ervan uit dat onderwijs te plannen is: dat het een specifieke en welomschreven bijdrage kan leveren tot duidelijk identificeerbare behoeften. Bij dit uitgangspunt plaatst de auteur vraagtekens. Te weinig wordt daarin zijns inziens rekening gehouden met het feit dat het onderwijsaanbod zelf een van de belangrijkste factoren is die de behoeften van de arbeidsmarkt, resp. de sociale vraag naar onderwijs bepalen. Onderwijsplanning is daardoor inherent complex op een manier die in beide benaderingen veronachtzaamd dreigt te worden.

De redactie wenst de lezer een ontspannende en inspirerende zomervakantie toe.

A.W. van Haaften

Pedagogisch Commentaar

Het recht van de zwaksten

A. SNICK

In Vlaanderen voeren de opvoeders van instellingen in de gehandicaptenzorg al enkele maanden actie voor betere arbeidsomstandigheden. In het recente verleden zijn ook verpleegkundigen, leerkrachten en personeel van bejaardentehuizen al op straat gekomen om hun ontevredenheid te uiten. Dat één en ander met economische en budgettaire omstandigheden samenhangt, valt niet te ontkennen. Er moet alom worden bezuinigd en de "zachte sector" is niet de enige waarin gesnoeid én geprotesteerd wordt. Ook het overleg tussen de stakende opvoeders en de Vlaamse minister van Welzijn en Gezin Wivina De Meester wordt dan ook vooral in termen van budgettaire argumenten gevoerd. De opvoeders eisen meer jobs en een financiële herwaardering van hun beroep; de minister van haar kant repliceerde in een interview op die eis met de vraag of ze dan ook nieuwe belastingen mag heffen (Knack, 13/1/1993). Toch is er voor wie deze problemen vanuit een pedagogische invalshoek bekijkt, méér aan de hand: de overwegend financiële argumentatie versluiert een problematiek die op een veel dieper niveau ligt.

Om dit te verduidelijken zou ik even een omweg willen maken langs een maatschappelijk thema dat naar mijn mening heel wat raakvlakken vertoont met de problematiek die door het protest van de opvoeders aan de orde wordt gesteld; het gaat om een thema dat reeds enkele decennia het maatschappelijke debat beroert, en vanuit de ontwikkelingen in dat debat kan naar mijn mening een licht geworpen worden op de huidige onvrede in de "zachte" sector. Ik bedoel met name het probleem van de studie- en beroepskeuze van meisjes, en meer bepaald van hun (te geringe) participatie aan zogenaamd "sterke" studierichtingen. De bekommernis over de zwakkere sociale positie van vrouwen werd immers traditioneel bij uitstek gedefinieerd in termen van hun achterstelling op de arbeidsmarkt, en bovendien werd deze achterstelling vooral toegeschreven aan het feit dat meisjes tijdens hun opvoeding onvoldoende voorbereid werden voor beroepen met een hoog aanzien. Meisjes kozen teveel voor "zachte" en maatschappelijk "zwakke" richtingen. Er werden dan ook heel wat initiatieven genomen om het vrouwelijke deel van de schoolbevolking meer op "mannelijke" waarden en interesses te richten: de traditionele rolpatronen moesten worden doorbroken. "Verantwoord speelgoed" moest ertoe bijdragen dat meisjes van jongsaf aan ook met auto's en timmerdozen zouden leren omgaan, er werden studies ondernomen om na te gaan in hoeverre stereotiepen over de geslachtsrolverdeling via school- en jeugdboeken, of via het taalgebruik en onderwijsgedrag van leerkrachten werden overgedragen, er werden commissies opgericht en campagnes opgezet om meisjes meer naar exacte vakken te oriënteren, en vorig jaar nog werd in zestien Vlaamse scholen een pilootproject opgestart om meisjes makkelijker toegang tot nijverheidstechnische richtingen te bieden. Aan dergelijke acties werd bovendien onder het motto "emancipatie" een uitgesproken pedagogische verantwoording meegegeven: door meisjes

BEST COPY AVAILABLE

meer naar "harde" waarden te oriënteren, zou ook hun maatschappelijke achterstelling worden doorbroken.

Na zoveel pedagogisch optimisme blijkt de laatste tijd het ogenblik van bezinning te zijn aangebroken. Men stelt vast dat in sectoren waar vrouwen even sterk of zelfs sterker vertegenwoordigd zijn dan mannen, deze laatste toch systematisch de hogere posities bekleden. In een onderzoek in opdracht van de Bond van Vormings- en Ontwikkelingsorganisaties stelde Bea Elskens vast dat zelfs de vormingssector, die zich precies emancipatie tot doel stelt en die vooral door vrouwen wordt bevolkt, toch in hoofdzaak door mannen beheerd wordt. Maar ook vrouwen die in de op mannenmaat gesneden arbeidsmarkt een hoge plaats verworven hebben, daar (dus) nog het huishouden bovenop moeten doen en vaststellen dat er nauwelijks tijd voor de kinderen overschiet, vragen zich, zoals parlementslid Mieke Vogels onlangs in een interview, af of dàt nu emancipatie is (De Standaard, 22-23/1/1993). Het blijkt dat vrouwen minder geneigd zijn hun carrière boven meer traditionele waarden als het gezin en de zorg voor kinderen te plaatsen; onregelmatige werkuren en hoge prestatiedruk, waardoor het werk moeilijk te combineren valt met de zorg voor kinderen, worden door vrouwen meer als een bezwaar bij de uitbouw van een loopbaan beschouwd dan door mannen. Bovendien zouden vrouwen in de werkkring zelf vaak op een minder competitieve wijze functioneren. Volgens Elskens stelt men vast dat vrouwen in vergaderingen minder snel tussenkomen, minder strategische denken, en een opener en eenvoudiger taalgebruik hanteren dan mannen, en meer zaken ter discussie stellen waarover ze nog geen vaste mening hebben (Knack, 18/11/1992).

Kan hieruit dan geconcludeerd worden dat het emancipatieproject nog onvoltooid is, dat er nog meer gesleuteld moet worden aan de mentaliteit en de competitiviteit van vrouwen, dat er nog meer inspanningen geleverd moeten worden om hen hun "minderwaardige" taken zoals huishouden en kinderopvang aan externe diensten (dan wel liefst bemand door vrouwen) te laten toevertrouwen? Zijn er, zoals sommigen beweren, nog meer "positieve acties" nodig om vrouwen op de traditionele posities van mannen te krijgen? Dat blijkt slechts één kant van de medaille te zijn. Men begint zich te realiseren dat het voorstellen van emancipatie als het verwerven van een economisch en professioneel interessante positie het probleem niet oplost. Ten eerste stelt men vast dat waar op onderwijsvlak sommige meisjes in traditioneel mannelijke richtingen wel slagen, hun positie op de arbeidsmarkt toch zwakker blijft: mannelijke sollicitanten krijgen betere arbeidskansen, zowel wat het aantal als de kwaliteit van de voor hen beschikbare jobs betreft. Ten tweede gaat het eigenlijk om een economische operatie die vooral gunstig is voor vrouwen op het moment dat de arbeidsmarkt nood heeft aan geschoolde werkkrachten, maar die hen in een afhankelijke positie ten opzichte van de economische conjunctuur houdt. Ook is duidelijk geworden dat een gelijkheidsideaal als streefdoel van emancipatie het probleem gewoon verschuift: dit ideaal heeft in de voorbije decennia vooral gewerkt voor vrouwen uit de middenklasse, die door een hogere scholing toegang kregen tot maatschappelijk hooggewaardeerde beroepen. Met andere woorden, het probleem van de ongelijkheid verlegde zich gewoon van de relatie tussen mannen en vrouwen, naar de verhouding tussen vrouwen onderling. Bovendien blijkt dat de toegenomen participatie van vrouwen aan traditioneel mannelijke beroepssectoren, zoals bijvoorbeeld het onderwijs, niet zozeer tot hogere waardering voor de vrouw heeft geleid, maar dat omgekeerd die sectoren vaak aan maatschappelijk aanzien hebben ingeboet. Dit wijst erop dat het streven om de "zwakken" aan de sterken aan te passen,

er niet toe leidt dat die laatsten ook de "anderen" meer maatschappelijke waardering willen geven.

In de grond ligt het probleem dus veel fundamenteler dan een dergelijk spreken in termen van "emancipatie" laat vermoeden. Dit ideaal van emancipatie, het streven om "zwakke" groepen - die de maatschappelijk ondergewaardeerde sectoren bevolken - naar een maatschappelijk "sterkere" positie te laten promoveren, bevestigt paradoxalerwijze de minderwaardigheid van vrouwen en van de waarden waar vrouwen historisch gezien voor staan. Kitty Roggeman, docente aan het stedelijk Instituut Pedagogisch Hoger Onderwijs Antwerpen, onderzocht de literatuur betreffende de "gelijke-kansen-problematiek". Zij wijst erop dat wanneer meisjes bij hun studie- en beroepskeuze uiteindelijk toch hun interesse voor zorgende activiteiten laten primeren, daar gewoonlijk over geschreven wordt in termen zoals "uitvallen", "achterblijven", of "afhaken" (Knack, 10/2/1993). In feite worden vrouwen gedwongen om dit soort waarden op te geven en zich zoveel mogelijk aan de "mannelijke" oriëntaties te conformeren. Het zogenaamde gelijkheidsfeminisme ijverde niet zozeer voor een gelijke waardering van "mannelijke" en "vrouwelijke" gedragspatronen, maar vooral voor een gelijkschakeling van de vrouwen aan de mannen, waarbij de gedragspatronen van die laatsten niet ter discussie stonden. En dat ook mannen weinig geneigd zijn om de zo lang als minderwaardig en ongeëmancipeerd voorgestelde "zorgende" taken over te nemen, of hun eigen traditionele houding tegenover deze taken in vraag te stellen, is wel duidelijk; ook in het commentaar in het vorige nummer van dit tijdschrift werd de problematiek van de kinderopvang hoofdzakelijk voorgesteld als een conflict tussen het recht van de vrouw op arbeid enerzijds en het belang van het kind anderzijds, zonder dat de positie van de man hierin ook maar een ogenblik ter sprake kwam.

De ontwikkelingen in deze hele discussie maken mijns inziens duidelijk dat het probleem niet langer adequaat beschreven kan worden in termen van bepaalde groepen die "achterblijven" omdat ze "foute" beroepskeuzes hebben gemaakt, maar dat het vooral gaat om de fundamentele vraag naar de houding die de samenleving inneemt tegenover de (economisch) zwakken én tegenover hen die de zorg voor de zwakken laten primeren op het eigen streven naar een maatschappelijk sterke positie - en daardoor automatisch ook bij de "zwakken" gaan horen. En dat is iets dat ook al lang niet meer alleen vrouwen betreft, maar allen die zich in de "zachte" sector voor anderen inzetten. Dat in onze samenleving exacte richtingen hoger gewaardeerd worden dan sociale, dat met andere woorden humane waarden (en zij die zich daarvoor inzetten) als "minder-waardig" worden behandeld, is volgens mij ook de kern van het conflict tussen opvoeders en regering. Deze fundamentele problematiek wordt door de eenzijdige nadruk op economische argumenten en door een emancipatie-begrip dat te eenzijdig in die termen is geformuleerd in grote mate verdoezeld. Indien de opvoeders dus niet ingaan op een aanbod van de regering dat vanuit economische argumenten misschien "redelijk" lijkt, en de actie naar andere "zachte" sectoren toe willen uitbreiden, dan kan dat wellicht begrepen worden als een signaal dat in dit conflict tevens een andere notie van wat menselijk gesproken "redelijk" is, op het spel staat.

Fouten bij het oplossen van elementaire algebra problemen en de invloed van groepswerk[1]

J.CHR. PERRENET

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de fouten van bijna 600 leerlingen van ongeveer 14 jaar bij het oplossen van een aantal elementaire algebra problemen. De fouten in de schriftelijke uitwerkingen worden beschreven. De meeste leerlingen maken fouten bij het controleren van de oplossing van een vergelijking met gebruik van de substitutiemethode. De resultaten van twee subgroepen worden vergeleken. De eerste groep heeft onderwijs gehad in de elementaire algebra met gebruik van groepswerk, de tweede groep werkte voornamelijk individueel. De leerlingen met groepswerk scoren gemiddeld hoger op vrijwel alle opgaven. Bij de leerlingen met individueel werk is voor verschillende soorten fouten de frequentie hoger, met name voor de fout bij het controleren van een oplossing. Aannemelijk wordt gemaakt dat de betere resultaten van de leerlingen met groepswerk voor een belangrijk deel uit de werkvorm begrepen kunnen worden: groepswerk stimuleert de ontwikkeling van metacognitie.

1. Inleiding

Groepswerk ofwel coöperatief leren geniet een toenemende mate van belangstelling van onderwijsonderzoekers. Ons beperkend tot het wiskunde-onderwijs kunnen we constateren dat wanneer de resultaten van groepsonderwijs vergeleken worden met die van andere werkvormen, er weliswaar in minder dan de helft van de gevallen een verschil in effectiviteit wordt gevonden, maar dat gevonden significante verschillen vrijwel altijd in het voordeel van het groepswerk zijn (Davidson & Kroll, 1991). Brown en Palincsar (1989) noemen als belangrijkste groepsactiviteiten, verantwoordelijk voor de leerresultaten: het geven van uitleg aan elkaar, het ondersteunen van elkaars argumenten in een discussie zowel als de confrontatie van verschillende standpunten en het streven naar een consensus, het uitoefenen en observeren van verschillende rollen. Deze activiteiten stimuleren diepere verwerking van informatie, zetten eerder aan tot fundamentele verandering van begripsstructuren en bevorderen meer de internalisatie van denkstrategieën dan individueel werken en het volgen van klassikale instructie.

Binnen Nederland is een traditie van onderzoek van vormen van groepsonderwijs bij wiskunde gevormd door Terwel en zijn medewerkers (zie Terwel, Herfs, Dekker & Akkermans, 1988; Herfs, Mertens, Perrenet & Terwel, 1991; Dekker, 1991). In het *Pedagogisch Tijdschrift* werden de resultaten van het project Adaptief Groepsonderwijs voor 12- tot 16-jarigen (AGO 12-16) gerapporteerd (Terwel, Perrenet, Mertens & Herfs,

1991). Het AGO-model combineert coöperatief leren met elementen van adaptief onderwijs, waarbij het onderwijs wordt aangepast aan individuele verschillen bij leerlingen (zie Corno en Snow, 1986). Een leereenheid bevat: 1) gemeenschappelijke basisstof gekoppeld aan groepswerk, klassegesprekken en een diagnostische toets; 2) herhalingsstof gekoppeld aan remediërende instructie voor een klein aantal leerlingen; 3) extra stof op verschillend niveau gekoppeld aan individueel werken binnen groepjes; 4) een individuele eindtoets gekoppeld aan een klassikale afsluiting. De structuur van het onder het eerste punt genoemde groepswerk kunnen we, met gebruik van de indeling van Lamberigts, Verhagen en Gerris (1986) als volgt nader karakteriseren: de groepstaken worden meer gekenmerkt door werkverdeling dan door rolverdeling; er wordt nadruk gelegd op het groepsprodukt; de beloningsstructuur is voornamelijk individueel, maar treedt niet op de voorgrond; de gezagsstructuur is wisselend: de leerkracht is groepsbegeleider en klassediscussieleider. Het model is uitgebreider beschreven in Terwel, Perrenet, Mertens & Herfs (1991) en vooral ook in Herfs, Mertens, Perrenet & Terwel (1991). Het onderwijs volgens het AGO-model werd vergeleken met een onderwijsvorm van voornamelijk individueel werk met enige klassikale momenten over dezelfde leerstof. Het in de verschillende condities gebruikte curriculummateriaal wordt beschreven in paragraaf 3.

Het onderwijs volgens het AGO-model bleek de beste cognitieve leerresultaten op te leveren. In verschillende analyses werd de invloed onderzocht van een aantal factoren op de leerwinst. Daar binnen de experimentele conditie verschillen optraden in de graad van implementatie van het model, waren zowel analyses mogelijk waarbij beide condities vergeleken werden als analyses binnen de experimentele conditie. Betrokken werden zowel aan het model gerelateerde factoren, te weten de mate van klassikaal werk, groepswerk, individueel werk en diagnostisch toetsing en mate van remediërende instructie aan een selecte groep, als andere factoren, te weten wiskundige begaafdheid (individueel resp. gemiddeld voor de klas), bestede tijd, taakgerichtheid en klasseklimaat. De analyses en de resultaten zijn beschreven in Terwel, Perrenet, Mertens en Herfs (1991) en Herfs, Mertens, Perrenet & Terwel (1991).

De voor dit artikel belangrijkste conclusie is dat naast de factoren wiskundige begaafdheid en bestede tijd het AGO-kenmerk groepswerk een significante positieve bijdrage leverde aan de leerresultaten. Die leerresultaten werden gemeten met een wiskundetoets over de behandelde stof: meetkundige afbeeldingen en eerstegraads vergelijkingen. De betere leerresultaten waren gelijkelijk over beide onderwerpen verdeeld, d.w.z. zowel op het totale aantal opgaven als op de beide onderdelen afzonderlijk werd een significant positief effect gevonden.

In deze studie staan centraal de toetsopgaven over eerstegraads vergelijkingen voor wat betreft de gemeenschappelijke basisstof. Met name bij de behandeling van die stof werd dus binnen de experimentele conditie gebruik gemaakt van groepswerk. Bij de analyse gaat het om de volgende vragen:

1. *Welke fouten maken de leerlingen?*
2. *Is er verschil tussen de experimentele en de controlegroep voor wat betreft de soort en het aantal fouten dat wordt gemaakt?*

3. *Kunnen eventuele gevonden verschillen vanuit het al of niet werken in groepen begrepen worden?*

Verschillende onderzoekers hebben classificatiesystemen ontworpen voor fouten bij wiskundeopgaven in het algemeen (bijvoorbeeld Movshovitz-Hadar, Zaslavasky & Inbar, 1987) en bij algebra opgaven in het bijzonder (bijvoorbeeld Davis, 1982; Becker, 1988). Met name op het gebied van fouten in de algebra zijn al veel gegevens verzameld. Bij de beschrijving en categorisering van de voorkomende fouten is in deze studie in eerste instantie uitgegaan van het materiaal zelf. Later wordt nagegaan in hoeverre de gevonden fouten ook door andere onderzoekers worden gerapporteerd.

2. De onderzoekssituatie

Het onderzoek werd uitgevoerd in heterogene tweede klassen. De leerstofinhouden waren in beide gevallen dezelfde. De controlegroep gebruikte twee hoofdstukken uit de methode Wiskunde Lijn (Bodegraven et. al., 1987), de experimentele groep een bewerking daarvan. De docenten van de controlegroep werkten op de manier die hen vertrouwd was; de docenten van de experimentele groep kregen een korte training om ook met de werkvormen (speciaal het groepsonderwijs) van het AGO-model en het bijbehorend materiaal vertrouwd te raken. Tijdens de behandeling van de hoofdstukken was er geen extra begeleiding in de experimentele conditie. In beide groepen was het eerste deel van elk hoofdstuk bedoeld voor alle leerlingen: de basisstof; daarna volgde een periode met differentiatie. Per hoofdstuk werden ongeveer 12 lesuren besteed, waarvan de basisstof (met o.a. groepswerk in de experimentele conditie en voornamelijk individueel werk in de controle conditie) ongeveer de helft in beslag nam.

De zeven toetsopgaven, waarvan de uitwerkingen van de leerlingen werden geanalyseerd, maken deel uit van de wiskundetoets die na afloop van de behandeling van het onderwerp eerstegraads vergelijkingen werd afgenomen en die in de klas tevens als proefwerk fungeerde. De resterende vier opgaven toetsen kennis en vaardigheid die niet tot de basisstof behoorde en niet voor alle leerlingen behandeld was. Deze opgaven werden niet in de foutenanalyse betrokken. De opgaven werden gemaakt door 589 leerlingen uit 23 klassen met 13 leerkrachten op 6 scholen; 389 leerlingen uit 15 klassen met 9 docenten op 4 scholen vormden de experimentele groep (de AGO-conditie), 200 leerlingen uit 8 klassen met 4 docenten op 2 scholen vormden de controlegroep.

3. Het curriculum en de toetsopgaven

Een groot deel van de individueel gerichte problemen uit de methode Wiskunde Lijn werden voor het onderzoek bewerkt tot problemen geschikt voor groepswerk. Verschillende vormen van samenwerking werden geïntroduceerd in het experimentele curriculum (Perrenet, 1988). Sommige problemen moesten eerst individueel worden opgelost en vervolgens moesten de oplossingen in de groep worden vergeleken. Hierbij ging het zowel om gesloten problemen met één oplossing als om open problemen, waarbij binnen een heterogene groep verschillende oplossingsmethoden en oplossingen op

verschillend niveau verwacht kunnen worden (zie ook Freudenthal, 1973). In andere gevallen werkten de groepsleden aan gelijkvormige problemen, d.w.z. problemen met een overeenkomstige structuur maar met verschil in de details. Tenslotte waren er opdrachten, waarbij de groepsleden samen een wiskundig spel speelden of een gemeenschappelijk produkt creëerden. Steeds werd in het curriculum aangegeven wanneer resultaten vergeleken en besproken moesten worden. Verder waren er mogelijkheden voor aanvullend klassikaal werk en ook voor individueel werk (huiswerk). Voor het merendeel werd gebruik gemaakt van dezelfde opgaven als in het curriculum voor de controleconditie, maar met een andere vorm em op een andere wijze georganiseerd. Voorbeelden uit het materiaal zijn gegeven in Terwel, Perrenet, Mertens en Herfs (1991) en in Perrenet (1991).

De opgaven voor de wiskundetoets werden geconstrueerd in overleg met docenten, die met de methode Wiskunde Lijn goed bekend waren. De leerdoelen van de basisstof eerstegraads vergelijkingen waren: weten wat gelijkwaardige vormen zijn, gelijkwaardige vormen opschrijven, vormen vereenvoudigen, vergelijkingen vereenvoudigen en oplossen (Van Bodegraven et. al., 1987; Perrenet, 1988).

We geven de tekst van de zeven toetsopgaven over de basisstof.

1. Welke vormen zijn gelijkwaardig aan a - b - c - d? (Steeds met a beginnen)
2. Vereenvoudig 3a - 4 - 10a + 7.
3. Bedenk een vijfterm met letters en getallen.
4. Los de volgende vergelijking op: 4p + 40 = 60. Schrijf de tussenstappen op.
5. Los de volgende vergelijking op: m - 3 = 4m. Schrijf de tussenstappen op.
6. Los de volgende vergelijking op: 7 - ½m = 18. Schrijf de tussenstappen op en controleer door substitutie.
7. De familie Jaspers koopt een lading aarde van 210 kilo voor de tuin. De aarde wordt voor het tuinhek gestort. Meneer Jaspers rijdt 5 volle kruiwagens de tuin in. Mevrouw Jaspers rijdt 1 volle kruiwagen. Hun zoon Jos rijdt twee halfvolle wagens en dan zijn ze klaar. Hoeveel kilo aarde heeft meneer Jaspers gereden? (Schrijf op hoe je aan je antwoord komt.)

De opgaven 1, 2, 4 en 5 berusten op kleine variaties van opgaven uit beide curricula. Opgave 3 vraagt naar een vijfterm, terwijl in het leerlingmateriaal een voorbeeld van een vierterm en een tweeterm is gegeven. 6 is iets lastiger, maar enkele opgaven met breuken zijn behandeld; in beide curricula is geoefend met de controle door substitutie. Opgave 7 staat verder van de stof af door de inbedding van de vergelijking in een verhaaltje; in een eerder hoofdstuk is wel uitgebreid aandacht besteed aan het omzetten van (eenvoudiger) verhaaltjes in vergelijkingen. De opgaven bestrijken een belangrijk deel van de opgesomde leerdoelen.

4. Analyse en resultaten

4.1 Foutenanalyse over de totale groep

In deze paragraaf wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord: *Welke fouten maken de leerlingen?* We vermelden de belangrijkste resultaten van de foutenanalyse over alle

leerlingen, te beginnen met een overzicht van de belangrijkste typen fouten die werden gevonden. We bespreken die typen fouten, die bij meerdere opgaven voorkomen of, indien slechts bij één opgave, bij minstens 10% van de leerlingen. We illustreren de typen fouten door voorbeelden te plaatsen naast correcte uitwerkingen.

De fout *geen tekens* komt voor bij opgave 1 en 3: tekens worden systematisch weggelaten. Een correcte uitwerking van opgave 1 (gelijkwaardige vormen bij a-b-c-d, zie paragraaf 3) is[2]: a-b-d-c; a-c-b-d; a-c-d-b; a-d-b-c; a-d-c-b. In de volgende (onjuiste) oplossing ontbreken de tekens: abdc; acbd; acdb; adbc; adcb.

De fout *slordige notatie* komt voor bij opgave 1, 2, 4, 5, 6 en 7: het gaat om niet-systematische notatiefouten. Er wordt bijv. incidenteel een teken weggelaten of uit de context blijkt dat er iets anders is bedoeld dan werd genoteerd. Een uitwerking van opgave 1 (gelijkwaardige vormen bij a-b-c-d) met slordige notatie is de volgende: a-b-d c; a-c-b-d; a-c-d-b; a-d-b-c; a d-c-b.

Tekenfouten komen voor bij opgave 2, 5 en 6: de tekens worden onjuist behandeld bij operaties met algebraïsche termen. We geven hieronder links een correcte uitwerking van opgave 2 (vereenvoudig 3a-4-10a + 7) en rechts een voorbeeld van een tekenfout.

3a-4-10a + 7	3a-4-10a + 7
3a -10a = -7a	13a + 3
-4 +7 = +3	
= -7a + 3	

Een tekenfout wordt meestal gemaakt bij het samennemen van gelijksoortige termen. 3a-10a wordt dan 7a, 13a of -13a in plaats van -7a en -4 + 7 wordt -3, +11 of -11 in plaats van +3. Totaal zijn er dus 15 onjuiste combinaties en die komen ook alle voor. De hoogste frequentie hebben de antwoorden 13a + 3 en 7a + 11.

De *aanpakfout* komt voor bij opgave 2 en 3; we verstaan hieronder het proberen toe te passen van het algoritme voor het oplossen van vergelijkingen bij een type opgave waarbij dit algoritme niet toepasbaar is. De grootste groep van de leerlingen die deze fout maken (93%) *transformeert* daarbij de algebraïsche vorm op zeker moment illegaal tot een vergelijking, die dan al of niet wordt opgelost; een kleiner aantal (25%) gebruikt ten onrechte de *techniek* van het oplossen van vergelijkingen om de vorm te vereenvoudigen (soms is er een combinatie van beide varianten). In het volgende voorbeeld wordt bij opgave 2 (vereenvoudig 3a-4-10a + 7) de algebraïsche vorm meteen tot een vergelijking getransformeerd. De vergelijking wordt vervolgens opgelost, waarbij opnieuw diverse fouten worden gemaakt, waar we echter hier niet op ingaan. In het voorbeeld ernaast zien we alleen de techniek van het oplossen verschijnen: links en rechts wordt eerst 4 opgeteld en later 3a afgetrokken, zoals bij de leden van een vergelijking.

De *soortfout* komt voor bij opgave 2, 5 en 6: termen met en zonder letter (ongelijksoortige termen) worden samengenomen. Bij opgave 2 (vereenvoudig 3a-4-10a + 7) wordt dan bijv. het resultaat -7a + 3 alsnog vervangen door -4a of door -4.

$3a-4-10a+7$	$3a-4-10a+7$
$3a-10a=4=7$	$3a-4+4-10a+7+4$
$3a-3a=4+7-3a$	$3a-10a+11$
$1a=11-3a=81a=4$	$3a-3a-10a-3a+11$
	$-13a+11$

De *balansfout* komt voor bij opgave 4, 5 en 6: de leden van een vergelijking worden ongelijk getransformeerd. Het meest komt voor, dat een getal van het ene lid van de vergelijking wordt afgetrokken en bij het andere opgeteld. We geven hiervan een voorbeeld aan de hand van opgave 4 (los op $4p+40=60$) met links ernaast een correcte uitwerking.

$4p+40=60$	$4p+40=60$
$4p+40-40=60-40$	$4p=60$
$\frac{4p}{4}=\frac{20}{4}$	$p=15$
$p=5$	

Andere voorbeelden van balansfouten zijn de combinaties van in het ene lid aftrekken met in het andere lid geen actie of in het ene lid delen en in het andere lid geen actie.

Controlefouten komen voor bij opgave 6 (los op $7-\frac{1}{2}m=18$ en controleer door substitutie, zie paragraaf 3): de gevraagde controle door substitutie wordt niet of onjuist uitgevoerd. Hieronder zien we links een goede oplossing met correcte controle. Een voorbeeld van een onjuiste controle zien we rechts ernaast: een incorrecte oplossing wordt gecontroleerd en *goed* bevonden.

$7-\frac{1}{2}m=18$	$7-\frac{1}{2}m=18$
$7-7-\frac{1}{2}m=18-7$	$\frac{-\frac{1}{2}m}{\frac{1}{2}}=\frac{11}{\frac{1}{2}}$
$\frac{-\frac{1}{2}m}{\frac{1}{2}}=\frac{11}{\frac{1}{2}}$	$m=22$
$-m=22$	
$m=-22$	
$(7-\frac{1}{2}x-22=18)$	$7-(\frac{1}{2}x22)=18$
$(-\frac{1}{2}x-22=18-7)$	$7-11=18$
$(--11=11)$	$7=7$
klopt	

De *interpretatiefout* komt voor bij opgave 7 (aarde ..., zie paragraaf 3): de opgavestructuur wordt niet doorzien of de gegevens worden niet goed geïnterpreteerd. Een voorbeeld van een dergelijke fout is hieronder rechts te zien met links ernaast een correcte uitwerking.

Rekenfouten komen voor bij opgave 4, 6 & 7: er worden fouten gemaakt bij de elementaire operaties met getallen (bijvoorbeeld $210:7=40$ en $5x30=180$ in opgave 7).

			gegeven: 210 kg
meneer Jaspers	5		5 men.J
mevrouw Jaspers	1		1 mevr.J
Jos	1		2x½ = 1 zoon J
kilo	210:7 = 30		7
30x5 = 150 kilo			men.J = 210:5 = 42 kg

Tenslotte vermelden we nog de categorieën *niets* (de uitwerking van de opgave is niet begonnen) en *niet af* (de uitwerking van de opgave is wel begonnen, maar er is geen eindantwoord). Deze beide categorieën komen voor bij alle opgaven.

De beschreven fouten vertonen een universeel karakter, in zoverre, dat weliswaar niet elke categorie in elke klas voorkomt, maar wel op elke school. De diversiteit van de fouten bij elke opgave is groot. Fouten van de verschillende categorieën vormen ook combinaties en bij veel categorieën komen niet expliciet vermelde fouten voor die uniek zijn of slechts enkele malen worden gemaakt. Bij elke opgave blijkt bovendien een klein aantal fouten niet in een bepaalde categorie onder te brengen.

4.2 Verschillen tussen beide groepen

In deze en in de volgende paragraaf wordt de tweede onderzoeksvraag beantwoord: *Is er verschil tussen de experimentele en de controlegroep voor wat betreft de soort en het aantal fouten dat wordt gemaakt?* Hier vergelijken we per opgave het percentage oplossingen zonder fouten voor beide groepen. In paragraaf 4.3 worden percentages specifieke fouten vergeleken.

Tabel 1. De percentages goede oplossingen voor de experimentele groep en de controlegroep

opgave	% goed in exp.groep N = 389	% goed in cont.groep N = 200	verschil in percentages	% goed in tot.groep N = 589
1. gelijkwaardig	64	50	14*	59
2. vereenvoudig	54	38	16*	49
3. vijfterm	68	46	22*	60
4. 4p + 20 = 60	76	77	-1	76
5. m-3 = 4m	54	35	19*	47
6. 7-½m = 18	17	2	15*	12
7. aarde	60	55	5	58

* = significant op 0.05

De experimentele groep scoorde over alle vergelijkingsopgaven van de wiskundetoets samen gemiddeld beter dan de controlegroep, zoals aangegeven in de inleiding. We

beperken ons hier tot de toetsopgaven die betrekking hebben op de basisstof. In tabel 1 staan de percentages goede oplossingen per opgave aangegeven, uitgesplitst over beide subgroepen. De opgaven zijn waar nodig met trefwoorden aangeduid. Bij elke opgave blijkt het percentage oplossingen zonder fouten in de experimentele groep groter of ongeveer gelijk aan het percentage in de controlegroep.

Multivariate toetsing (Mellenbergh, 1976) van de verschillen in tabel 1 levert op dat bij de opgaven 1, 2, 3, 5 en 6 het verschil significant is op niveau 0.05: de Chi-kwadraat waarden zijn respectievelijk 10.17, 12.88, 25.26, 18.83 en 28.08 bij één vrijheidsgraad (Hayes, 1981).

4.3 Analyse van verschillen binnen opgaven

We gaan de verschillen, die bij de vijf opgaven 1, 2, 3, 5 en 6 geconstateerd werden, nader onderzoeken. In 3.1 werd een overzicht gegeven van verschillende soorten fouten bij de diverse opgaven. De controlegroep maakt meer fouten op de opgaven 1, 2, 3, 5 en 6. De vraag is nu of het verschil binnen die opgaven over alle soorten fouten gelijkmatig is verdeeld of dat er alleen bij bepaalde fouten grote verschillen zijn. Het blijkt dat de percentages op de diverse foutencategorieën in beide groepen meestal vergelijkbaar zijn, maar in acht gevallen is het percentage in de controlegroep veel hoger dan in de experimentele groep. In tabel 2 zijn bij elk der vijf discriminerende opgaven uit tabel 1 de percentages gegeven van de categorie(ën) met relatief grote verschillen tussen beide groepen.

Tabel 2. Fouttypen met grote percentageverschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep

opgave	fouttype	% in exp. groep N = 389	% in cont. groep N = 200	verschil in % N = 589	% in totale groep
1. gelijkwaardig	geen tekens	5	16	9*	9
2. vereenvoudig	vergelijking	10	18	8	12
	tekenfout	28	37	9	31
3. vijfterm	niets	6	19	13*	11
5. m-3 = 4m	niet af	11	19	8	14
	soortfout	2	11	9*	5
6. 7-½m = 18	controle (a)	69	95	26*	78
	tekenfout	41	51	10	
44					

Toelichting: a = alleen bij leerlingen met eindantwoord: N-exp. = 290, N-con. = 140; * = significant op 0.05.

Multivariate toetsing met Chi-kwadraat geeft aan dat bij de volgende categorieën de verschillen in tabel 2 significant zijn op niveau 0.05: *geen tekens* bij opgave 1, *niets* bij opgave 3, de *soortfout* bij opgave 5 en de *controlefout* bij opgave 6[3]. (De Chi-kwadraat waarden zijn achtereenvolgens 16.63, 20.56, 16.65 en 34.47 bij één vrijheidsgraad.) In de controlegroep worden deze soorten fouten dus vaker gemaakt dan in de experimentele groep. In paragraaf 6 gaan we nader op deze resultaten in.

5 Conclusies

Een aantal fouten op enkele eerstegraads vergelijkings- en verwante opgaven zijn in kaart gebracht. Leerlingen maken veel verschillende fouten (diversiteit van het foutenpatroon). Dezelfde fouten komen in veel verschillende klassen voor (universaliteit van het foutenpatroon). Ook in elementaire standaardopgaven worden fouten gemaakt. Een groot aantal leerlingen heeft moeite met het controleren van een gevonden oplossing van een vergelijking met behulp van substitutie.

De experimentele groep produceert bij vrijwel alle opgaven naar verhouding meer goede oplossingen dan de controlegroep. In de controlegroep wordt zelden een goede *controle* uitgevoerd met behulp van substitutie, in de experimentele groep vaker. Verder komen bij sommige opgaven de volgende fouten vaker voor in de controlegroep: *niet af*, d.w.z. de uitwerking voortijdig afbreken; de *aanpakfout*, d.w.z. een aanpak volgen alsof het om een ander type opgave gaat; de *soortfout*, d.w.z. het samennemen van ongelijksoortige termen en *geen tekens*, d.w.z. het weglaten van de tekens uit een algebraïsche vorm.

6. Discussie

In deze paragraaf zullen we een aantal veel voorkomende fouten de revue laten passeren. Voor de mogelijke oorzaken van de fouten zullen we meestal naar de beschikbare literatuur verwijzen. Wanneer de achtergronden van de fouten in kaart zijn gebracht is er een basis gelegd om in paragraaf 6.2 de derde onderzoeksvraag te beantwoorden:*Kunnen eventuele gevonden verschillen vanuit het al of niet werken in groepen begrepen worden?*

6.1 Achtergronden van gevonden fouten

Het geheel weglaten van de tekens uit een algebraïsche vorm bij het construeren van gelijkwaardige vormen (de fout *geen tekens*) duidt op de concentratie op één aspect van het probleem, waarbij andere aspecten uit het oog worden verloren.

De categorie *slordige notatie* bevat sommige fouten, die lijken op fouten uit andere categorieën. Het onderscheid zit in de intentie van de leerling, zoals deze is af te leiden uit de context. In opgave 7 (aarde ..) bijvoorbeeld is 210:7 een correcte deelbewerking. Wanneer nu is genoteerd 7:210, maar in het vervolg als resultaat 30 gebruikt wordt, spreken we van slordige notatie; de intentie was 210:7. Indien verder gewerkt wordt

met 1/30, dan heeft de leerling als deling kennelijk ook 7:210 bedoeld.

Verschillende *tekenfouten* (incorrecte behandeling van de tekens bij algebraïsche operaties) worden genoemd bij Kieran (1985) en Sleeman (1986); Davis (1984) verklaart fouten als 3a-10a = 7a met het uit rekenervaringen resterende 'primary grade symmetric subtraction frame'. Bij het rekenen staat altijd de absoluut grootste term voorop en wordt de kleinste altijd van de grootste afgetrokken. 3a-10a wordt nu door de leerling gelezen als 10a-3a.

In het geval van het aanpakken van algebraïsche vormen alsof het vergelijkingen zijn (de *aanpakfout*) gaat het waarschijnlijk om oppervlakkige analyse van de tekst van de opgave. Het lijkt alsof de leerling als volgt redeneert: "Er staat een uitdrukking met letters, cijfers, plussen en minnen, dus het zal wel om een vergelijking gaan, die moet worden opgelost. Zulke opgaven hebben we immers de laatste tijd veel gemaakt." Het analyseren van opgaven op basis van oppervlakkige kenmerken en slechts op grond daarvan een aanpak kiezen is een bekend fenomeen bij beginnende probleemoplossers, ook binnen de wiskunde (Schoenfeld, 1985). Een nadere verklaring kan gegeven worden in termen van setvorming (zie bijvoorbeeld Van 't Riet, 1981). Het oplossen van vergelijkingen is het belangrijkste type vraagstuk in het betreffende hoofdstuk, zodat vooral dat type opgaven verwacht zal worden.

De *soortfout* (het samennemen van ongelijksoortige termen) en de *balansfout* (het ongelijk transformeren van de leden van een vergelijking) zijn echte algebraïsche fouten. De eerste wordt in de literatuur een 'parsing error' genoemd. Bij Sleeman (1984) en Payne & Squibb (1990) zien hem weergegeven in zogenaamde *mal-rules*:
Mx + | - N --> [M + | - N]x en Mx + | - N --> [M + | - N]. Bij dezelfde auteurs zien we *mal-rules* voor de balansfouten aftrekken/optellen, delen/niets en aftrekken/niets[4].

In verband met het niet of onjuist uitvoeren van controle rapporteert Greeno (1982) dat beginners in de algebra niet weten hoe ze kunnen laten zien, dat een incorrecte oplossing fout is, behalve door de vergelijking opnieuw op te lossen. In onze studie werd nog een andere *controlefout* gevonden: het door gebruik van substitutie controleren en vervolgens niet afkeuren of zelfs goedkeuren van een onjuiste oplossing. Bij de controles van onjuiste oplossingen in ons materiaal is het zelfs zo, dat veel vaker een onjuist antwoord wordt toegelaten of goedgekeurd dan dat het wordt afgekeurd. In Perrenet & Wolters (ter perse) is dit verschijnsel nader onderzocht. Voorbeelden van *interpretatiefouten* vindt men ook in Bokhove, Janssen & Kraemer (1991).

De fouten in de categorieën *niet af* en *niets*, met name die waarbij er niets is ingevuld, duiden erop dat de betreffende stof oppervlakkig of misschien geheel niet is bestudeerd. Mogelijk hebben leerlingen bepaalde vraagstukken overgeslagen.

6.2 Verschillen tussen beide groepen en de relatie met groepswerk

De fout met het grootste verschil in percentage van voorkomen tussen beide groepen blijkt het niet of onjuist controleren met behulp van substitutie. Wanneer we kijken

naar andere opgaven wordt dit resultaat versterkt: het lijkt alsof de leerlingen in de experimentele conditie meer belang aan controle hechten. In de opgaven 4, 5 en 7 wordt een dergelijke controle niet gevraagd, maar is wel mogelijk. Het blijkt dat bij deze opgaven in de experimentele groep systematisch vaker (ongevraagd) wordt gecontroleerd. Bell (1988) noemt het niet inzien van het belang van controle van een gevonden oplossing een voorbeeld van een meer globale conceptuele *breakdown* (in tegenstelling tot de meeste andere, meer locale manipulatieve fouten). Het goed uitvoeren van een controle en het belang daarvan inzien wordt gerekend tot de *metacognitieve* vaardigheden: onder meer het reguleren van eigen activiteiten (zie Brown, 1987 en Schoenfeld, 1987).

Ook één van de andere fouten, waarbij verschil tussen beide groepen gevonden werd, ligt op het gebied van de *metacognitie*. Het geheel vergeten van de tekens bij het construeren van gelijkwaardige vormen (opgave 1) duidt op *verlies van overzicht* van waar men mee bezig is. Deze fout komt ook voor bij opgave 3 en ook daar wordt de fout relatief vaker gemaakt in de controlegroep, zij het dat het verschil niet significant is. Overzicht houden, ook wel aan te duiden als bewaken ('monitoring'), is ook een strategie van zelfregulatie.

In paragraaf 1 werd op grond van de analyses van Terwel et al. (1991) en Herfs et al. (1991) de hoeveelheid groepswerk (naast wiskundige begaafdheid en bestede tijd) als de belangrijkste verklarende factor voor de leerwinst aangewezen: hoe meer groepswerk, des te beter het leerresultaat[5]. Aangezien dit resultaat ook werd gevonden binnen de experimentele conditie vervalt de mogelijkheid om de training van de docenten of het experimentele materiaal op zich als oorzaak aan te wijzen. Het werken in groepen kan het door de foutenanalyse gevonden verschil in metacognitief functioneren nader verklaren. Diverse auteurs wijzen op de stimulerende werking van groepsgewijs probleemoplossen op de metacognitieve ontwikkeling. Riemersma (1991) wijst op het belang van feedback op het oplossingsproces. Veel beter dan bij alleen feedback op het eindantwoord wordt er bij feedback op het proces geleerd het eigen oplossingsproces te controleren en de aanpakstrategieën te verbeteren. De leerlingen van de experimentele groep in ons onderzoek hebben, naar we aannemen, in het groepswerk van medeleerlingen dergelijke feedback gekregen, veel meer dan de individueel werkende leerlingen in de controlegroep. Schoenfeld (1987) geeft aan, dat efficiënte zelfregulatie bij probleemoplossen op natuurlijke wijze geleerd wordt in het groepswerk. In een goed functionerende groep komen meerdere gezichtspunten naar voren op een probleem, die vervolgens worden bediscussieerd. Een goede individuele probleemoplosser argumenteert met zichzelf over de beste aanpak. Ook Maurer (1987) verwacht dat groepswerk fouten zal doen verminderen en metacognitieve ontwikkeling zal stimuleren. Onze bevindingen sluiten hierbij aan. We moeten echter de kanttekening maken dat de kwaliteit van de groepsprocessen in de experimentele conditie met het beschikbare materiaal niet is vast te stellen. Er werden enkele protocollen verzameld om als illustratie te dienen voor de praktische invulling van het model in de klas (zie Herfs et al., 1991), maar dat was onvoldoende om op systematische wijze analyses te verrichten naar bijvoorbeeld de aard van de discussiebijdragen van sterke en zwakke leerlingen[6].

Bij het resterende tweetal fouten, waarop beide groepen verschillen - het samenvoegen

van ongelijksoortige termen en het niets invullen - ligt een verband met metacognitie minder voor de hand. De fout van het samenvoegen van ongelijksoortige termen komt behalve in opgave 5 ook voor in 2 en 6 en ook daar is er een (niet significant) verschil in dezelfde richting. Een verband met groepswerk is ook moeilijk aan te geven. Bij het niets invullen kan dat wel. Een verklaring is, dat leerlingen bepaalde stof hebben overgeslagen of zeer oppervlakkig hebben bestudeerd. Bij groepswerk is er een grotere kans dat een zwakke leerling bij alle onderwerpen betrokken wordt dan wanneer diezelfde leerling individueel werkt. Nadere analyse leert echter, dat bij twee van de zes overige opgaven juist in de experimentele groep het percentage leerlingen dat niet tot een antwoord komt iets groter is. We moeten hier dus voorzichtig zijn met de generalisatie.

Afsluitend kunnen we stellen dat een groot deel minder in de experimentele groep voorkomende fouten vanuit het gebruik van groepswerk begrepen kunnen worden. Een belangrijk deel van de verklaring steunt op het stimulerend effect van groepswerk op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, met name zelfregulatie-strategieën, zoals controleren en overzicht houden. Het zijn deze en andere hogere cognitieve strategieën, zoals plannen en sturen, die zeer belangrijk zijn voor goede leerprestaties (zie Wang, Haertel & Walberg, 1990 en ook Van Hout-Wolters, 1992). Groepswerk is een veelbelovende werkvorm voor de leerlingen om zich deze strategieën eigen te maken. Wel moet worden toegevoegd, dat groepswerk waarschijnlijk het beste gecombineerd kan worden met andere werkvormen (klassikaal, individueel), zoals binnen het AGO-model (zie verder Terwel et al., 1991). Onderzoek moet meer inzicht geven in het verloop van groepsprocessen (zie ook Lamberigts, Verhagen, Gerris & Campbell, 1986) en in de kenmerken van geschikte onderwijsleermaterialen voor groepswerk.

Summary

This article reports the results of a study in which almost 600 students, with age about 14, solve a set of elementary algebra problems. The errors which occur in the written solutions are described. Most students show difficulties with checking the solution of an equation by the method of substitution. A comparison is made between the results of two subgroups. The first subgroup was taught about the subject in small groups, in the second group an individual work method was used. The cooperation group performs better on almost all of the problems. In the individual group the frequency is higher for several types of errors, especially for the checking error. Most of the differences between the two subgroups can be understood as the result of the varying degree of experience with cooperative problem solving: cooperative problem solving stimulates metacognitive functioning.

Correspondentieadres: J.Chr. Perrenet, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Herengracht 256, 1016 BV Amsterdam, Nederland

Noten

1.Met dank aan W.Groen, G.Erkens en J.Terwel voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

2.De puntkomma is gebruikt waar in de uitwerking van de leerlingen op een nieuwe regel wordt begonnen.

3. Aangezien alleen die leerlingen, die een oplosssing van de vergelijking gevonden hebben, de oplossing kunnen controleren, zijn bij de controlefout ook alleen de uitwerkingen van die leerlingen in de percentages betrokken: N exp.groep = 290, N cont.groep = 140, N tot.groep = 430.

4.Dergelijke *mal-rules* beschrijven steeds slechts twee opvolgende regels in het uitgeschreven oplossingsproces. Gebruik van een dergelijk systeem voor foutenanalyse bergt dus het risico in zich dat globalere verbanden uit het oog worden verloren.

5.Binnen de aangetroffen range, d.w.z. tot ongeveer 50% van de aan een AGO-cyclus bestede tijd. Over een aandeel groepswerk van meer dan 50% kan op grond van het AGO-onderzoek geen uitspraak worden gedaan.

6.Latere statistische analyses gaven wel aan, dat sterke leerlingen relatief meer van het AGO-programma profiteerden dan zwakke leerlingen (zie Terwel & Van den Eeden, 1992).

Literatuur

Becker, G. (1988). A classification of students' errors in secondary level algebra. *Proceedings of the 12th international congress on the Psychology of Mathematics Education* (Vol I,pp.-138). Budapest.

Bell, A. (1988). Algebra - Choices in curriculum design. *Proceedings of the 12th international congress on the Psychology of Mathematics Education* (Vol I, pp. 147-153). Budapest.

Bodegraven, D. van, et. al. (1987). *Wiskunde Lijn, deel 2a.* Groningen: Jacob Dijkstra.

Bokhove, J., Janssen, J., & Kraemer, J.M. (1991). PPON-onderzoek naar oplossingswijzen (6). *Willem Bartjens, 10/4*, 198-202.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.E.Weinert & R.H.Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-117). Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B.Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Corno, L.,& Snow, R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In: M.C.Wittrock (Ed.), Third handbook on research on teaching. American Educational Research Association.

Davidson, N. & Kroll, D.L. (1991). An overview of research on cooperative learning related to mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*(5), 362-365.

Davis, R.B. (1984). *Learning mathematics. The cognitive science approach to mathematics education.* London & Sydney: Croom Helm.

Greeno, J.G. (1982). *A cognitive learning analysis of algebra.* Paper gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association. Boston.

Dekker, R. (1991). *Wiskunde leren in kleine heterogene groepen* (Proefschrift). De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Hayes, W.L. (1981). *Statistics.* Japan: Holt-Saunders.

Freudenthal, H. (1973). De niveaus in het leerproces en de heterogene leergroep, met het oog op de middenschool. In *Gesamtschule conferentie 1973.* Amsterdam: APS en Purmerend: Muusses.

Herfs, P.G.P., Mertens, E.H.M., Perrenet, J.Chr., & Terwel, J. (1991). *Leren door samenwerken.* Forum 14. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Hout-Wolters, B.H.A.M van, (1992). *Cognitieve strategieën als onderwijsdoel.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kieran, C. (1985). The equation-solving errors of novice and intermediate algebra students. *Proceedings of the 9th international congress on the Psychology of Mathematics Education* (Vol. I, pp. 141-146). Noordwijkerhout.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics, 12*, 317-326.

Lamberigts, R.J.A.G., Verhagen, E.J., & Gerris, J.R.M. (1986). Coöperatieve leergroepen in het onderwijs. Doelstelling, karakteristieken en implementatie. *Pedagogische Studiën, 63*, 205-217.

Lamberigts, R.J.A.G., Verhagen, E.J., Gerris, J.R.M., & Campbell, H.W. (1986). Coöperatieve leergroepen in het perspectief van onderzoek. Enkele consequenties voor een verklaringsparadigma en voor toekomstig onderzoek. *Pedagogische Studiën, 63*, 262-274.

E.J.Maurer, S.B. (1987). New knowledge about errors and new views about learners: What they mean to educators and more educators would like to know. In A.H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 165-187). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mellenbergh, G.J. (1976). *Bekend, maar onbemind.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Movshovitz-Hadar, N., Zaslavasky, O., & Inbar, S. (1987). An empirical classification model for errors in high school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 18*(1), 3-14.

Payne, S.J. en H.R. Squibb (1990). Algebra mal-rules and cognitive accounts of error. *Cognitive Science, 14*, 445-481.

Perrenet, J.Chr. (1988). *AGO-Wiskundelijn, tweede versie.* Bewerking van twee hoofdstukken Wiskunde Lijn: leerlingmateriaal en docentenhandleiding. Utrecht: ISOR/Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht. (onuitgegeven interne publikatie).

Perrenet, J.Chr. (1991). Groepsopgaven bij wiskunde: enkele resultaten van het project Adaptief Groeps-Onderwijs voor 12- tot 16-jarigen. *Tijdschrift voor Didactiek der ß-wetenschappen, 9*(3), 157-176.

Perrenet, J.Chr., & Wolters, M.A.D. (ter perse). The art of checking: A case study of students erroneous checking behavior in introductory algebra. *Journal of Mathematical Behavior.*

Riemersma, F.S.J. (1991). *Leren oplossen van wiskundige problemen in het voortgezet onderwijs* (Proefschrift). Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, Universiteit van Amsterdam.

Riet, S.P. van 't. (1981). Setvorming en wiskunde-onderwijs I, Einstellung en rigiditeit bij het oplossen van wiskundevraagstukken. *Euclides, 55*, 41-49.

Schoenfeld, A.H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A.H.Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-215). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sleeman, D. (1984). An attempt to understand students' understanding of basic algebra. *Cognitive Science, 6*, 387-412.

Sleeman, D. (1986). Introductory algebra: A case study of student misconceptions. *The Journal of Mathematical Behavior, 5*, 25-52.

Team W12-16.(1991). *Trajectenboek.* Utrecht: Commissie Ontwikkeling Wiskundeonderwijs, Vakgroep OW & OC, Rijksuniversiteit Utrecht; en Enschede: Instituut voor de Leerplanontwikkeling.

Terwel, J., Herfs, P., Dekker, R., & Akkermans, W. (1988). *Implementatie en effecten van interne differentiatie.* Den Haag: SVO.

Terwel, J., Perrenet, J., Mertens, N., & Herfs, P. (1991). Effecten van een curriculum-innovatie in het voortgezet onderwijs bij wiskunde. *Pedagogisch Tijdschrift, 16*, 308-321.

Terwel, J. & Eeden, P. van den. (1992). Differentiële effecten van het werken in kleine groepen: theorie, hypothesen en analyse. *Pedagogische Studiën, 1*, 51-66.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research, 84*, 30-44.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: Secundair onderwijs, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:
wiskundeonderwijs
groepswerk
metacognitie

Ped. T. 18 (1993), nr. 3, p. 197-216

Doordenken over deregulering

P. SLEEGERS & A. WESSELINGH

Samenvatting

Het dereguleringsbeleid van het Ministerie van O & W beoogt de autonomie van scholen te vergroten. De vraag is of scholen in staat zijn om met deze vergrote autonomie om te gaan of anders geformuleerd beschikken over voldoende beleidsvoerend vermogen. De resultaten van een recent onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen laten zien dat scholen verschillen naar beleidsvoerend vermogen. Op basis van deze resultaten pleiten de auteurs voor de noodzaak van een gedifferentieerd dereguleringsbeleid, waarbij rekening gehouden wordt met verschillen tussen scholen.

1. Inleiding

In 1989 bracht dit tijdschrift een themanummer uit over onderwijsbeleid met artikelen die stuk voor stuk een bijdrage leverden aan de discussie rond centralisatie en decentralisatie, deregulering en vergroting van de autonomie van scholen. De bijdrage van Sleegers & Van Rooyen (1989) behandelde de relatie tussen de vergroting van de autonomie van scholen enerzijds en het benutten van de beleidsruimte door scholen anderzijds. De hoofdvraag van dat artikel was of scholen beleidsruimte daadwerkelijk benutten, in het bijzonder de vergrote beleidsruimte die is ontstaan als gevolg van deregulering. Omdat toentertijd empirische gegevens ontbraken om deze vraag te kunnen beantwoorden, restte de auteurs weinig anders dan de conclusie dat onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen en de daadwerkelijke beleidsvoering door scholen gewenst is.
Onlangs is onderzoek verricht naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen, tegen de achtergrond van het dereguleringsbeleid van de overheid (Sleegers, 1991). Dit onderzoek vormt dan ook het uitgangspunt van dit artikel. De hoofdvraag van dit artikel luidt: kunnen scholen omgaan met een vergrote autonomie of, anders geformuleerd beschikken scholen over voldoende beleidsvoerend vermogen?

Het artikel begint met een beschrijving van de uitgangspunten van het dereguleringsbeleid van de overheid. Dat resulteert in de constatering dat zelfstandige beleidsvoering door scholen noodzakelijk is. Daarna worden de belangrijkste resultaten van het onderzoek van Sleegers besproken die meer zicht bieden op het beleidsvoerend vermogen waarover scholen feitelijk beschikken. Deze resultaten zijn vervolgens aanleiding om in te gaan op het vigerende overheidsbeleid rond deregulering en de wenselijkheid daarvan. Hierbij zal de idee van een gedifferentieerd dereguleringsbeleid gepropageerd worden (Sleegers

& Van Rooyen, 1989). Het artikel eindigt met enkele conclusies en discussiepunten.

2. Reguleringskritieken en deregulering

2.1 Reguleringskritieken

Het begrip deregulering is het antwoord op de sterke mate van overheidsregulering die de afgelopen jaren in Nederland steeds vaker als problematisch wordt gezien en fel wordt bekritiseerd. In het onderwijs bijvoorbeeld ervaart men de regelgeving als traag, onbillijk, overhaast, ineffectief, ontoegankelijk, gebruikers-onvriendelijk en inconsistent.

Van Wieringen (1987) onderscheidt drie soorten reguleringskritieken.

De eerste soort reguleringskritiek betreft de *doelen* van regulering. Deze kritiek komt voor een deel voort uit opvattingen over de wenselijkheid van overheidsoptreden in het onderwijs en voor een deel uit het feit dat dit overheidsoptreden zelden als doelmatig en doeltreffend wordt gezien.

Bij de wenselijkheid van het overheidsoptreden onderscheidt Van Wieringen twee facetten, te weten een ideologisch en een politiek facet. Het ideologisch facet is te onderkennen voorzover stelsels van opvattingen over een menswaardige samenleving aan de orde zijn. Bij het politieke facet zijn aspecten van handhaving of wijziging van de machtsverhoudingen in het geding.

De tweede soort reguleringskritiek heeft betrekking op de *vorm van de interventie*. Het betreft hier de vraag naar de rolopvatting van de overheid. Dient het overheidsoptreden een legalistisch-administratief karakter te hebben of is een meer 'consult'- achtige benadering gewenst? Naast het feit dat aan een consultbenadering nadelen kleven vanwege het ontbreken van duidelijke besluitvorming, ontkent zo'n benadering "verder het bestuurlijk-politiek karakter van overheidshandelen: afdwingbaar naar rechtspersonen toe, maar ook controleerbaar en afstrafbaar door deze rechtspersoon als het buiten de paden treedt" (Van Wieringen, 1987, 44)

De derde soort reguleringskritiek betreft de *techniek* van de maatregelen of regelgeving. Deze kritiek heeft betrekking op technische zaken die overigens wel min of meer het gezicht van de regulering bepalen. Het gaat hierbij om vragen naar het gedetailleerde, procedurele, globale en normerende karakter van de hoofdregels en de daaruit af te leiden of afgeleide nadere regelgeving.

Deze drie reguleringskritieken kunnen niet los van elkaar gedacht worden in die zin dat opvattingen over de techniek van de regelgeving impliciet gerelateerd zijn aan opvattingen over de interventievorm en de doelen van regulering. Niettemin zijn de pleidooien voor deregulering voornamelijk gevoed door de derde soort reguleringskritiek. Daarbij komt dat de ernst van deze kritiek per terrein van regelgeving verschilt (Van 't Hullenaar et al. , 1986). Verdere pleidooien voor deregulering die voortkomen uit

kritiek op het politieke dan wel ideologische niveau van de doelen van overheidsregulering, zijn daarentegen lange tijd uitgebleven (Van Wieringen, 1987). Juist deze pleidooien zijn vanwege hun meer fundamentele karakter interessant omdat zij expliciet verwijzen naar zowel de wenselijkheid van een andere (= minder regelende) opstelling van de overheid als naar een grotere doeltreffendheid en doelmatigheid van het onderwijsbestel.

2.2 Deregulering

Het verschijnen van de ministeriële notitie 'De school op weg naar 2000' heeft ertoe bijgedragen dat de hierboven bedoelde discussie op gang is gekomen. In deze notitie, met als ondertitel 'een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren', wordt een schets gegeven van de gewenste besturing van het onderwijsbestel, waarbij het functioneren van de afzonderlijke school centraal staat. Hierbij wordt gewezen op de noodzaak van een eigen beleidsruimte voor scholen. De verwachting is dat een vergroting van de zelfstandigheid van scholen, door scholen meer verantwoordelijkheid te geven voor een doelmatig gebruik van de financiële middelen, zal leiden tot een vergroting van de efficiëntie en flexibiliteit van het onderwijsbestel. Dit zal de kwaliteit van het onderwijs uiteindelijk ten goede komen. Een centraal concept in deze notitie is dan ook 'de autonome school'.

Dit begrip is, evenals het daaraan gerelateerde gedachtengoed, bepaald niet nieuw (cf. de NKSR-nota 'Bouwen aan de relatief autonome school', 1979; Giesbers & Marx, 1986; Marx, 1987). De voorstanders van de relatief autonome school bepleiten een grotere vrijheid voor scholen om het onderwijs naar eigen inzichten in te richten. In die zin is het begrip autonoom sterk verbonden met de vrijheid van oprichting, richting en inrichting. Tevens verwijst het begrip 'relatief autonome school' naar de capaciteit van scholen om zelf verantwoordelijkheid te dragen voor deze vergrote vrijheid. Hiermee wordt een appel gedaan op het probleemoplossend vermogen van scholen. Dit beeld van 'de relatief autonome school' impliceert een overheid die een grote terughoudendheid in acht neemt en zich uitsluitend beweegt op het niveau van de uitvoering van samenhangende richtlijnen ('Bouwen aan de relatief autonome school', 1979).

Tegen deze achtergrond van de relatief autonome school plaatsen we het begrip deregulering. Deregulering is te definiëren als de vermindering van de omvang en gedetailleerdheid van de overheidsregulering (Coolen, 1983; Genemans, 1987; Sleegers & Van Rooyen, 1989). Zo opgevat betekent dit een vermindering van de bestuursinterventie en van de bestuurstaken van de overheid.

2.3 Centrale overheidsregulering en deregulering: twee complementaire begrippen

Uit het bovenstaande valt op te maken dat deregulering centrale overheidsregulering niet uitsluit. Anders gesteld: de overheid treedt wel terug, maar niet af. Dit laatste is ook niet mogelijk in Nederland. Grondwetsartikel 23 schrijft voor dat het onderwijs een aanhoudende zorg dient te zijn van de regering. Teneinde de kwaliteit van het onderwijs te bewaken heeft de wetgever de mogelijkheid om deugdelijkheidseisen te

stellen aan het uit de openbare kas te bekostigen onderwijs. Hiermee is een belangrijke plicht en een daarmee samenhangende controlerende taak voor de overheid vastgelegd. De legitimering voor deze overheidsbemoeienis ligt allereerst in het gegeven dat het onderwijssysteem maatschappelijke functies vervult. De school als socialisatie-instituut is een instrument van sociale controle en daarmee een wezenlijk element in het behoud en de ontwikkeling van de samenleving en haar cultuur. Dat is de reden waarom de opvoeding van kinderen niet wordt overgelaten aan de primaire socialisatiekaders noch aan het vrije spel van de maatschappelijke krachten.

In het verlengde hiervan ligt de tweede reden voor de bemoeienis van de overheid met het onderwijs: het feit dat in Nederland het onderwijs voor het overgrote deel bekostigd wordt uit de openbare kas.

Het streven naar deregulering en autonomievergroting van scholen staat op gespannen voet met deze overheidsbemoeienis (Leune,1970) Centrale regelgeving en autonomie van scholen zijn dus complementaire begrippen (Giesbers & Marx, 1986). Daardoor staat de relatie tussen deze twee begrippen voortdurend onder druk. Belangrijk voor de beheersing van dit spanningsveld is "na te denken tot hoever er gedereguleerd kan worden zonder wezenlijke verworvenheden van ons, met veel opofferingen tot stand gebracht, onderwijs schade te berokkenen" (Van Wieringen, 1987, 53).

Dit spanningsveld wordt treffend geïllustreerd in de concrete dereguleringsvoorstellen: een gedereguleerd onderwijsbeleid in de beheersmatige sfeer gaat samen met een extra regulering in onderwijsinhoudelijk opzicht (Sleegers, 1991; Sleegers & Bergen, 1990). Aan de ene kant is er sprake van een beweging in de richting van een toenemende regulering in de bepaling van de onderwijsdoelen. Door de invoering van kerndoelen, opleidingsprofielen en rendementsbekostiging wil de overheid de streefniveaus van de schooloutput vastleggen (O & W, 1987, 1988a, 1990). Aan de andere kant is een beweging waar te nemen die gericht is op een vergroting van de autonomie van scholen met betrekking tot de inzet van de middelen om de gestelde doelen te bereiken. De lump sum financiering in het middelbaar beroepsonderwijs en het formatiebudgetsysteem in het basis- en voortgezet onderwijs geven scholen meer beleidsruimte om een eigen financieel en personeelsbeleid te voeren (O & W, 1988b, 1988c).

In dit kader is de mede door deregulering op gang gebrachte discussie over de kwaliteit van het onderwijs interessant. Van Wieringen (1989) stelt dat dit debat twee zaken heeft opgeleverd, te weten nieuwe en gereactiveerde kwaliteitsbepalers en nieuwe kwaliteitsprocedures en instanties. Dit heeft geleid tot een (her)introductie van het marktmechanisme, langs welke weg belanghebbende marktpartijen (scholen, arbeidsinstellingen, ouders e.d.) de kwaliteit van het onderwijs bepalen. Bovendien heeft deze marktvorming rond scholen geleid tot de ontwikkeling van nieuwe kwaliteitsinstrumenten (b.v. visitatiecommissies, peilingsonderzoek, zelfevaluatie, 'school based review' e.d.). Tezamen met de steeds vaker gehoorde geluiden dat de bekostiging gebaseerd dient te zijn op de resultaten, de prestaties van scholen (outputfinanciering), heeft dit ertoe geleid dat de begrippen kwaliteit en bekostiging nauwer met elkaar in verband zijn gebracht ('De school op weg naar 2000', 1988).

Deze toenemende marktgerichtheid in het onderwijsbeleid moet gezien worden tegen de achtergrond van een reorganisatieproces waarin meer zaken aan de orde zijn (vgl. Wexler, 1987). Privatisering, 'commodificatie' (bijv. door modularisering), marktgerichtheid en toenemend corporatisme in de besluitvorming, vormen aspecten van "een proces waarin onderwijs minder een algemene, publieke voorziening wordt en meer een specifiek produkt dat via markten wordt gedistribueerd" (Wendrich/Dieleman 1991, 42). Zoals Michael Apple opmerkt:" The public is evil: the private and the market are now virtuous" (1987, xii). Hier wordt de 'taal van de markt' gesproken. Rationalisering van het onderwijs, stroomlijning van de programma's in pakketten, alles in naam van de 'kwaliteit' is een ontwikkeling die met grote zorg moet worden gevolgd en die moet worden beheerst wanneer de vitale functies van het nationale onderwijs gevaar lopen.

3. Het beleidsvoerend vermogen van scholen

3.1 Inleiding

Het voorafgaande heeft duidelijk gemaakt dat, los van de achterliggende motieven en de mogelijke kritiek daarop, het beleid van deregulering van het Ministerie van O & W een vergroting van de beleidsruimte van scholen beoogt. Verondersteld wordt dat scholen meer kansen krijgen om een eigen beleid te voeren, indien deregulering wordt geëffectueerd. In de literatuur wordt de mate waarin scholen in staat zijn om zelfstandig beleid te voeren aangeduid met het concept beleidsvoerend vermogen (Marx, 1987, 1988). Beleidsvoerend vermogen vereist een zekere ontwikkeling van de organisatiestructuur van scholen. Onder de organisatiestructuur worden onder andere de vormgeving en de vaststelling van taken en bevoegdheden met betrekking tot het proces van beleidsvoering verstaan. De organisatiestructuur van een school heeft derhalve invloed op de effectiviteit van de beleidsvoering.

Wil een dereguleringsbeleid kans van slagen hebben dan is de vraag van belang of scholen over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikken om een eigen beleid te kunnen voeren. Het onderzoek van Sleegers is een poging deze vraag te beantwoorden Hierna volgt een beschrijving van de opzet en de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. Voor een uitvoeriger overzicht van de opzet en de resultaten verwijzen we naar Sleegers (1991) en Sleegers, Bergen en Giesbers (1992).

3.2 Onderzoek naar het beleidsvoerend vermogen van scholen

Het thema van het hier gerapporteerde onderzoek is de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door de scholen. Het onderzoek is primair te karakteriseren als een schoolorganisatieonderzoek. De in het recente verleden uitgevoerde schoolorganisatieonderzoeken in Nederland zijn hoofdzakelijk kleinschalig van aard en maken vooral gebruik van de casestudy methode. In dit onderzoek is gekozen voor een survey methode omdat hierdoor de mogelijkheid om gegevens te generaliseren groter is dan bij de casestudy methode. Bovendien maakt dit onderzoek gebruik van de strategie van het typologisch onderzoek; de survey methode

leent zich voor het construeren van typologieën van scholen op grond van empirische gegevens.

In het onderzoek ging het om twee hoofdvragen:
1. Welke betekenis heeft het beleidsvoerend vermogen van scholen voor het benutten van de beleidsruimte door scholen *in de huidige situatie*?
2. Welke betekenis heeft het beleidsvoerend vermogen van scholen voor het benutten van de beleidsruimte door scholen *in een situatie van vergrote autonomie* als gevolg van deregulering?

3.3 Operationalisatie van de variabelen en dataverzameling

Het beleidsvoerend vermogen (de onafhankelijke variabele)
Onder beleidsvoerend vermogen wordt verstaan de mate waarin scholen in staat zijn om zelfstandig beleid te voeren. (Marx, 1987, 1988, 1990). Marx onderscheidt vier groepen kenmerken van scholen als indicatoren voor hun beleidsvoerend vermogen.

De *eerste groep kenmerken* heeft betrekking op de mate waarin een school behoefte heeft aan beleid als coördinatiemechanisme. Marx noemt:
* *de omvang van de school* (aantal leerlingen; aantal onderwijstypen zoals MAVO, HAVO, VWO).
* *de aard van de leerlingoriëntatie*. Nagegaan is in welke mate de leerlingbegeleiding gericht is op: verbeteren leerlingprestaties in zwakke vakken ('bijspijkeren'), verbeteren studievaardigheden, begeleiding van leerlingen bij de keuze van vakkenpakketten en van leerlingen met problemen.
* *de mate van structurering van de leerlingbegeleiding*. Nagegaan is in welke mate de leerlingbegeleiding deel uitmaakt van de docententaak, danwel door daarvoor vrijgestelde personen binnen de school wordt uitgevoerd.

De *tweede groep kenmerken* omvat de mate waarin:
* *de schoolleiding zich ook richt op inhoudelijke en/of procesmatige sturing van processen.*
* *de overlegstructuur geformaliseerd is en meer docenten bij het overleg zijn betrokken.*
* *de inner circle veel invloed heeft en klein in omvang is.*
* *de schoolleiding beschikt over organisatorische vaardigheden, sociaal leiderschap en in staat is een strategische visie te ontwikkelen.*

De *derde groep kenmerken* heeft betrekking op de *bevoegdheidsverhoudingen binnen de school* (het docentencorps moet niet te autonoom functioneren).

De toerusting van scholen om beleid te voeren wordt voor een belangrijk deel bepaald door de organisatiestructuur. Bovengenoemde tweede en derde groep kenmerken hebben daarop betrekking en kunnen dus geldig gemeten worden met behulp van een operationalisering van de organisatiestructuur. Die is, in navolging van Van der Krogt (1983), geoperationaliseerd door na te gaan in welke mate de schoolleiding en docenten deelnemen aan het proces van beleidsvoering met betrekking tot 22 onderscheiden taken.

De 22 taken, geselecteerd uit de bevoegdheden van schoolbesturen, zijn a priori ingedeeld in een van de drie door Hanson (1979) onderscheiden invloedsferen of domeinen, te weten het beheersmatig domein, het onderwijskundig domein en de 'contested zone' daartussen. In bijlage 1 wordt een overzicht gegeven van deze 22 taken. Tevens wordt daarbij aangegeven welke van de onderscheiden taken a priori onder te brengen zijn in de drie onderscheiden domeinen conform de gedachtengang van Hanson (1979). Het laatste kenmerk van de tweede groep (*de schoolleiding beschikt over organisatorische vaardigheden, sociaal leiderschap en is in staat een strategische visie te ontwikkelen)* wordt niet geldig gemeten aan de hand van de operationalisatie van de organisatiestructuur in termen van deelname. Bij dit kenmerk gaat het immers om het bezitten van vaardigheden. Daarom is hiervoor een door Pelkmans en Vrieze (1987) ontwikkelde schaal gebruikt die de manier van leiding geven van de directie meet.
De *vierde groep* kenmerken heeft bij Marx betrekking op *de homogeniteit, de consensus* en *de sfeer* binnen de school, op *de schoolcultuur* derhalve. In dit onderzoek lag sterk de nadruk op de formele structuur van de schoolorganisatie en om die reden zijn deze kenmerken niet gemeten.

Het benutten van de beleidsruimte in de huidige situatie en in een situatie van vergrote autonomie (de afhankelijke variabelen)
Beleidsruimte is te omschrijven als de mogelijkheden (ruimte) die scholen hebben om een eigen beleid te voeren. Om inzicht te krijgen in de vraag of scholen de beleidsruimte *in de huidige situatie* benutten dient:
- nagegaan te worden hoe scholen de omvang van de beleidsruimte inschatten (gepercipieerde beleidsruimte). Immers, aannemelijk is dat naarmate scholen zich meer bewust zijn van de hen ter beschikking staande beleidsruimte zij de mogelijkheden ook meer zullen aangrijpen om die ruimte te benutten (cf. Van Esch, 1988, 302/303);
- nagegaan te worden in welke mate scholen hun beleidsvoerend vermogen aanwenden of anders gezegd in welke mate scholen daadwerkelijk beleid voeren (Sleegers & Van Rooyen, 1989).

Bij de meting van deze variabelen worden dezelfde 22 taken onderscheiden die voor de meting van de organisatiestructuur van scholen worden gebruikt.

Het benutten van de beleidsruimte door scholen *in een situatie van vergrote autonomie* diende te worden aangepast. Gedurende de opzet én uitvoering van het onderzoek (januari 1988 - juli 1990) was er feitelijk nog geen sprake van een gedereguleerd onderwijsbestel binnen de onderzochte onderwijssoort (AVO/VWO) en kon er ook geen sprake zijn van een situatie van vergrote autonomie. Immers, de in die periode vigerende beleidsvoornemens en wetsvoorstellen waren nog niet wettelijk van kracht. Dit impliceert dat met betrekking tot deze (afhankelijke) variabele niet het feitelijke, maar het intentionele gedrag van scholen is onderzocht. Onderzocht is nu in welke mate scholen gebruik *denken* te maken van de geboden beleidsruimte in een situatie van vergrote autonomie. Dit is gedaan door te vragen naar de mate waarin scholen, als gevolg van de dereguleringsplannen van de overheid, in de toekomst beleid *zullen* voeren met betrekking tot een aantal taken. De onderscheiden taken vormen een selectie van de eerder gehanteerde 22 taken.

Het gegeven dat er feitelijk nog geen sprake was van een situatie van vergrote autonomie hield bovendien in dat het moeilijk werd om, ter concretisering van de dereguleringsplannen, voorbeelden te kiezen die ook na de periode van dataverzameling (maart - juli 1990) eenzelfde inhoud zouden hebben. Uiteindelijk zijn de vergroting van de bestedingsvrijheid (formatiebudgetsysteem en lump-sum financiering) en de invoering van door de overheid voorgeschreven minimale eisen op één niveau (kerndoelen) als concrete voorbeelden gekozen. Deze twee voorbeelden gaven het op dat tijdstip zo kenmerkende ambivalente karakter van het overheidsstreven naar deregulering en autonomievergroting het beste weer: een gedereguleerd onderwijsbeleid in de beheersmatige sfeer gaat samen met extra regulering in onderwijsinhoudelijk opzicht (cf. Sleegers & Bergen, 1990).

Dataverzameling

De gegevens zijn met behulp van vragenlijsten verzameld bij directieleden en docenten met een coördinatietaak, het zogenaamde middenmanagement (cf. Smets, 1986). De vragenlijsten voor de schoolleiding bevatte de volgende aandachtspunten:
* leerlingbegeleiding (gerichtheid en uitvoering van de leerlingbegeleiding);
* de organisatiestructuur (deelname van geledingen aan het proces van beleidsvoering);
* het benutten van de beleidsruimte (de perceptie van de beleidsruimte en de daadwerkelijke beleidsvoering door scholen).
* deregulering (de intentionele beleidsvoering door scholen).

De vragenlijst voor docenten met een coördinatietaak bevatte een extra aandachtspunt dat betrekking heeft op de schoolleiding. Hiertoe is de schaal van Pelkmans en Vrieze (1987), die de manier van leiding geven van de schoolleiding meet, in de vragenlijst voor docenten met een coördinatietaak opgenomen.

De schoolleiding en docenten met een coördinatietaak hebben de vragen die betrekking hebben op de organisatiestructuur steeds ingevuld voor hun eigen geleding. Dit betekent dat de schoolleiding gevraagd is aan te geven in welke mate de directie deelneemt aan de beleidsvoering met betrekking tot de 22 onderscheiden taken. Aan de docenten met een coördinatietaak is gevraagd aan te geven in welke mate docenten deelnemen aan de beleidsvoering met betrekking tot dezelfde 22 taken.

3.4 Steekproef

Op basis van een bestand van het Ministerie van O & W uit 1988 is de totale populatie van dagscholen voor VWO, HAVO, MAVO en LBO (inclusief middenscholen) in Nederland gestratificeerd op grond van de volgende twee variabelen:
1. aantal leerlingen (2 categorieën: ≤ 750 leerlingen en >750 leerlingen);
2. aantal onderwijstypen (3 categorieën: AVO/VWO met 3 of meer onderwijstypen; AVO/VWO met 2 onderwijstypen en LBO/MAVO).

Op basis van deze stratificatiecriteria worden 3 * 2 = 6 cellen of (sub)populaties verkregen. Per (sub)populatie zijn aselect 30 scholen getrokken. Een (sub)populatie bevatte slechts

19 scholen. Deze scholen zijn alle meegenomen in de steekproef.

Omdat de bereidheid van de geselecteerde scholen om mee te doen aan het onderzoek niet groot bleek, zijn 27 extra scholen aangeschreven. Deze scholen zijn niet at random geselecteerd. Het zijn de zogenaamde contractscholen die in het kader van het verlenen van stageplaatsen voor leraren in opleiding (LIO's) contacten hebben met de Universitaire Lerarenopleiding verbonden aan de KUN. Deze werkwijze heeft uiteindelijk geresulteerd in een steekproef van 196 scholen. Door de ophoging van de steekproef met niet at random geselecteerde contractscholen bestaat niet meer de zekerheid dat de steekproef representatief is, hetgeen uiteraard de externe validiteit van dit onderzoek schaadt. De 196 geselecteerde scholen zijn schriftelijk benaderd met het verzoek de vragenlijsten in te vullen. De respons bedroeg 13,3% (n = 26). Als gevolg van onvoldoende respons binnen drie scholen zijn uiteindelijk 23 scholen geselecteerd voor verdere analyse.

Het bestand van het Ministerie van O & W bevatte naast gegevens over aantal leerlingen en aantal onderwijstypen eveneens gegevens over richting van scholen en regio (Noord, Oost, Zuid, West). Zodoende was het mogelijk na te gaan hoe de responsgroep (n = 26) zich verhoudt ten opzichte van de non-responsgroep (n = 170) met betrekking tot de bovengenoemde vier variabelen. De resultaten van de toetsingen laten zien dat er geen significante verschillen bestaan tussen de responsgroep en de non-responsgroep (cf. Sleegers, 1991).

3.5 Constructie van de variabelen en analyses

De variabelen in het hier gerapporteerde onderzoek zijn gedefinieerd op het meso niveau van de school en hebben betrekking op structurele kenmerken van de school. Zij zijn indirect gemeten door middel van de individuele perceptie van leden van de schoolleiding en docenten met een coördinatietaak. De bepaling van de betrouwbaarheid en de validiteit van de variabelen dient plaats te vinden op het niveau van de individuele respondent. Immers, op dit niveau zijn de variabelen ook gemeten. Er is gebruik gemaakt van principale componentenanalyse (PCA). Voor een uitvoerige beschrijving van de validiteit en betrouwbaarheid van de op basis van PC-analyses tot stand gekomen schalen (samengestelde variabelen) op het niveau van de individuele respondent, wordt verwezen naar Sleegers (1991). Wel dient hier voor het goede begrip van de resultaten opgemerkt te worden dat de a priori indeling van de 22 onderscheiden taken in een beheersmatig, een onderwijskundig domein danwel een 'contested zone' (zie bijlage 1) niet empirisch wordt bevestigd. De 22 taken, zoals onderscheiden bij de meting van de deelname van de schoolleiding en docenten aan de beleidsvoering door scholen, clusteren naar een onderwijskundig en een beheersmatig domein. Een derde domein of invloedssfeer, de zogenaamde 'contested zone' van Hanson (1979) wordt in het onderzoek niet gevonden.

De beantwoording van de onderzoeksvragen vereist nadere analyses over de scholen heen. Hiertoe zijn de scores van de indirect gemeten variabelen geaggregeerd tot schoolscores (cf. Hüttner, 1985; Newmann, Rutter and Smith, 1989). Voor een uitvoerige beschrijving van de gehanteerde aggregatieprocedures wordt eveneens verwezen naar Sleegers (1991).

4. Resultaten

4.1 Typen scholen naar beleidsvoerend vermogen

In eerste instantie is nagegaan of er typen scholen naar beleidsvoerend vermogen zijn te onderscheiden op basis van verschillen in omvang. Hierbij deed zich het probleem voor dat één (sub)populatie scholen slecht één school bevatte (AVO/VWO scholen met 3 of meer onderwijstypen en 750 of minder leerlingen). Om deze reden is besloten om het onderscheid tussen (sub)populaties naar aantal leerlingen te laten vervallen. Daarbij is van de gedachte uitgegaan dat afstemmingsproblemen eerder veroorzaakt worden door het bestaan van verschillende onderwijstypen binnen een school dan door het aantal leerlingen dat een school heeft. Dit betekent dat nog maar drie (sub)populaties worden onderscheiden, gebaseerd op het onderscheid naar aantal onderwijstypen c.q. complexiteit.

Omdat de resultaten laten zien dat scholen die verschillen in complexiteit niet significant verschillen in de mate waarin ze beschikken over beleidsvoerend vermogen (Sleegers, 1991), krijgt het typologisch onderzoek nu een meer exploratief karakter. Met behulp van de procedure CLUSTER uit SPSSX is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd op de variabelen die betrekking hebben op het beleidsvoerend vermogen. Hierbij is als clustermethode de WARD methode gebruikt met de gekwadrateerde euclidische afstanden als afstandsmaat.

Op basis van de resultaten van de clusteranalyse is gekozen voor een driecluster-oplossing (Sleegers, 1991; Sleegers et al., 1992). Cluster 1 bevat 12 scholen, cluster 2 en cluster 3 bevatten respectievelijk 5 en 6 scholen.

Vervolgens zijn per cluster de gemiddelde scores van de variabelen van het beleidsvoerend vermogen berekend. Met behulp van eenweg variantie-analyse is nagegaan of de afzonderlijke variabelen een significante bijdrage leveren in het onderscheid tussen clusters. Tevens is nagegaan of er significante verschillen tussen de onderscheiden clusters bestaan. De resultaten van deze variantie-analyse staan vermeld in tabel 1

Uit tabel 1 blijkt dat er geen duidelijke extreme clusters zijn te onderscheiden: binnen de drie clusters is geen onderscheid te maken tussen aan de ene kant een cluster dat steeds de hoogste gemiddelde scores heeft op alle acht variabelen en aan de andere kant een cluster dat steeds de laagste gemiddelde scores heeft. Integendeel, de clusters onderscheiden zich ten opzichte van elkaar door specifieke combinaties van afwisselende hoge en lage gemiddelde scores op de onderscheiden variabelen. Dit betekent dat duidelijke consistente scoringspatronen ontbreken.

Ondanks het ontbreken van consistenties zijn er toch twee clusters te onderscheiden die een min of meer tegengesteld scoringspatroon kennen. Dit zijn de clusters 1 en 3. Cluster 2 neemt een middenpositie in.

Cluster 3 kenmerkt zich door relatief hoge gemiddelde scores op de variabelen die betrekking hebben op de deelname van docenten aan de beleidsvoering binnen het

Tabel 1. Gemiddelde scores per cluster op de onafhankelijke variabelen die betrekking hebben op het beleidsvoerend vermogen (toetsingsprocedure:oneway variantie-analyse; Scheffé [alpha=0.05]) (n=23)

variabelen	cluster 1	cluster 2	cluster 3	F
• deelname schoolleiding aan beleids-voering beheersmatig domein	4.61	4.40	4.65	2.21
• deelname docenten aan beleidsvoering beheersmatig domein	1.81	1.83	2.43	13.09**
• deelname schoolleiding aan beleidsvoering onderwijskundig domein	2.98	3.40	3.18	2.83
• deelname docenten aan beleidsvoering onderwijskundig domein	3.25	3.68	3.84	13.93**
• toegankelijkheid schoolleiding	2.47	2.18	2.20	6.47*
• betrokkenheid schoolleiding	3.25	3.22	3.28	0.08
• specifiek deskundigheids-vereiste leerlingbegeleiding	3.37	3.71	3.51	2.95
• docentgelieerde leerling-begeleiding	3.27	3.04	3.34	1.24
N	12	5	6	

NB: cluster 3 verschilt significant van clusters 1 en 2 met betrekking tot de variabele *deelname van docenten aan de beleidsvoering binnen het beheersmatig domein.*
cluster 2 en 3 verschillen significant van cluster 1 met betrekking tot de variabele *deelname van docenten aan de beleidsvoering binnen het onderwijskundig domein.*
cluster 1 verschilt significant van clusters 2 en 3 met betrekking tot de variabele *toegankelijkheid schoolleiding.*

* p< .01; ** p< .001

vijfpuntsschaal: hogere waarde = in grotere mate

beheersmatig en onderwijskundig domein te combineren met een relatief lage gemiddelde score op de variabele 'de toegankelijkheid van de schoolleiding'.

Cluster 1 onderscheidt zich van cluster 3 door lage gemiddelde scores op de variabelen die betrekking hebben op de deelname van docenten aan de beleidsvoering binnen het beheersmatig en onderwijskundig domein te combineren met een relatief hoge gemiddelde score op 'de variabele de toegankelijkheid van de schoolleiding'.

Er is echter ook sprake van een overeenkomst tussen de clusters 1 en 3. Deze is gelegen in de mate waarin de leerlingbegeleiding is ontwikkeld. Ook bij cluster 1 is te zien dat - weliswaar in iets mindere mate dan bij cluster 3 - zowel de specifiek

deskundigheidsvereiste leerlingbegeleiding als de docentgelieerde leerlingbegeleiding in nagenoeg dezelfde mate zijn ontwikkeld.

Tegen de achtergrond van bovengeschetste beschrijvingen neemt cluster 2 een middenpositie in. Wel moet daarbij geconstateerd worden dat dit cluster meer overeenkomsten vertoont met het specifieke scoringspatroon van cluster 3 dan met dat van cluster 1. Een opvallend verschil tussen enerzijds cluster 2 en anderzijds cluster 1 en 3 heeft betrekking op de leerlingbegeleiding. Daarbij is te zien dat bij cluster 2 de specifiek deskundigheidsvereiste leerlingbegeleiding het meeste is ontwikkeld. De docentgelieerde leerlingbegeleiding blijft daarbij iets achter.

Bij de benoeming van de clusters is gebruik gemaakt van twee ontwikkelingslijnen die regelmatig in de literatuur worden gebruikt, te weten een hiërarchische ontwikkeling, waarbij de schoolleiding gaat domineren en een collegiale ontwikkeling, waarbij de professionele docenten gaan domineren. (cf. De Caluwé, Marx en Petri, 1988; Petri & De Caluwé, 1990).

Toepassing van deze beide ontwikkelingslijnen leidt tot de volgende benoemingen van de drie onderscheiden clusters, die van belang is voor onze eerste onderzoeksvraag:

Cluster 1 is te typeren als een *school met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen*. Dit cluster bevat dus scholen waarbij de schoolleiding meer dominant is (type 1 scholen).

Cluster 3 is te typeren als een *school met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen*. Dit cluster bevat dus scholen waarbij de professionele docenten meer dominant zijn (type 3 scholen).

Cluster 2 neemt een middenpositie in. Wel is reeds aangegeven dat dit cluster dichter bij cluster 3 ligt dan bij cluster 1. Dit zal ook in de benoeming van dit cluster tot uitdrukking moeten komen. Cluster 2 is dan te typeren als een *school met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen* (type 2 scholen).

4.2 De relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte

In tabel 2 staan de resultaten vermeld van de variantie-analyse met betrekking tot de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte in de huidige situatie.

Op grond van de resultaten van tabel 2 kan het volgende geconcludeerd worden. Type 2 scholen percipiëren de onderwijskundige beleidsruimte als het meest omvangrijk. Type 1 scholen percipiëren deze beleidsruimte als het minst omvangrijk. Type 3 scholen nemen op dit punt een middenpositie in.

Ten aanzien van de perceptie van de beheersmatige beleidsruimte scoren type 2 scholen

wederom het hoogst. Type 1 en type 3 scholen percipiëren deze beleidsruimte als het minst omvangrijk.

Tabel 2. Gemiddelde scores per type school naar beleidsvoerend vermogen op de afhankelijke variabelen die betrekking hebben op het benutten van de beleidsruimte in de huidige situatie (toetsingsprocedure:oneway variantie-analyse; Scheffé [alpha = 0.05]) (n = 23)

variabelen	type 1	type 2	type 3	F
* perceptie onderwijskundige beleidsruimte	3.95	4.15	4.03	1.05
* perceptie beheersmatige beleidsruimte	3.39	3.46	3.37	0.11
* daadwerkelijk onderwijskundige beleidsvoering	3.01	3.31	3.46	5.27*
* daadwerkelijke beheersmatige beleidsvoering	3.28	3.61	3.73	3.60*
N	12	5	6	

NB:
type 1: scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen
type 2: scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen
type 3: scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen

type 3 verschilt significant van type 1 met betrekking tot de variabele *de daadwerkelijke onderwijskundige beleidsvoering.*

* $p < .05$

vijfpuntsschaal: hogere waarde = in grotere mate

Verder blijkt uit tabel 2 dat type 3 scholen het meeste beleid voeren. Deze scholen verschillen duidelijk van type 1 scholen, die het minste beleid voeren op zowel het beheersmatig als het onderwijskundig terrein. Met betrekking tot de onderwijskundige beleidsvoering zijn de gevonden verschillen tussen de typen scholen significant.

Tot slot blijkt dat type 2 scholen de onderwijskundige en beheersmatige beleidsruimte als het meest omvangrijk percipiëren, maar daarentegen niet het meeste beleid voeren. Dit resultaat is tegen de verwachting. Verondersteld werd immers in dit onderzoek dat naarmate scholen meer beleidsruimte percipiëren zij ook meer daadwerkelijk beleid zullen voeren en als zodanig meer beleidsruimte zouden benutten. Op basis van de onderlinge correlaties blijkt dat deze veronderstelling niet plausibel is. De samenhang tussen de perceptie van de beheersmatige beleidsruimte en de daadwerkelijke beheersmatige beleidsvoering is zwak ($r = .12$). Dit geldt eveneens voor de samenhang tussen de perceptie van de onderwijskundige beleidsruimte en de daadwerkelijke

onderwijskundige beleidsvoering (r = .19).

4.3 De relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte in een situatie van vergrote autonomie

De resultaten van het onderzoek maken het niet mogelijk de tweede vraagstelling eenduidig te beantwoorden. Door het ontbreken van significante samenhangen alsmede een duidelijke eensgezindheid tussen schoolleiding en docenten met een coördinatietaak met betrekking tot het intentionele gedrag van scholen, wordt het trekken van conclusies op het niveau van de school als geheel bemoeilijkt (Sleegers, 1991). Hierdoor is het nauwelijks mogelijk om duidelijk inzicht te krijgen in de vraag naar de betekenis van het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte in een situatie van vergrote autonomie.

5. Naar een gedifferentieerd dereguleringsbeleid?

5.1 Omgaan met verschillen

De resultaten van het onderzoek van Sleegers maken duidelijk dat het beleidsvoerend vermogen van scholen van invloed is op het voeren van beleid door scholen. Naarmate dit beleidsvoerend vermogen van scholen zich ontwikkelt in de richting van een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen, neemt het voeren van beleid door scholen toe en kunnen scholen optimaal gebruik maken van de hen geboden beleidsruimte.

Dit gegeven is voor onderwijsbeleid dat streeft naar deregulering en autonomievergroting van scholen van belang. In dat verband dient zich voor de overheid het probleem aan dat scholen verschillen in de mate waarin ze beschikken over beleidsvoerend vermogen en daardoor over mogelijkheden om een eigen beleid te voeren. Uitgaande van deze situatie zullen sommige scholen vergaand in staat zijn om de grotere beleidsruimte als gevolg van deregulering optimaal te benutten. Andere scholen echter zullen veel problemen ondervinden als door het streven naar deregulering en autonomievergroting er een appèl wordt gedaan op hun beleidsvoerend vermogen dat ze niet waar kunnen maken.

Tegen deze achtergrond is een gedifferentieerd dereguleringsbeleid, waarbij rekening gehouden wordt met verschillen tussen scholen naar beleidsvoerend vermogen gewenst. In feite keren we hiermee terug naar de verschillende typen van reguleringskritiek (Van Wieringen 1987) die we aan het begin van dit artikel signaleerden en die voortkomt uit een discussie over de wenselijkheid van bepaald beleid. Daarbij gaat het ons eerder om de beide eerste kritieken, die op de doelen van de regulering door de overheid en de vorm waarin de interventie plaats vindt, dan om de traditionele kritiek op de techniek van de regelgeving. Het hoofddoel van het dereguleringsbeleid wordt veelal gezocht in een vorm van 'kwaliteitsbewaking', zonder dat het door Van Wieringen onderscheiden ideologische facet voldoende duidelijk is. Achter uitspraken over kwaliteitsbewaking gaan vanzelfsprekend opvattingen schuil over de inrichting van de

samenleving en de rol van het onderwijs daarbij. Die opvattingen zijn onvoldoende geëxpliciteerd en onttrekken zich daardoor aan gerechtvaardigde kritiek. Hierdoor komt de legitimatie van het overheidsbeleid onder druk te staan.

Wat betreft de vorm van de interventie door de overheid kunnen wij ons niet aan de indruk onttrekken dat een uniforme, ongedifferentieerde aanpak van het onderwijsveld nog steeds prevaleert, terwijl onderwijskundig onderzoek (zie ook hiervoor) heeft aangetoond dat scholen verschillen, ook op het terrein van de basisuitrusting met beleidsvoerend vermogen.

Rekening houdend met de mate waarin het beleidsvoerend vermogen van scholen is ontwikkeld zullen dus in het kader van dit beleid, sommige scholen wat meer dan andere in de gelegenheid gesteld moeten worden om - onder bepaalde voorwaarden - door schoolontwikkeling hun beleidsvoerend vermogen te bevorderen.

Deze notie van een gedifferentieerd dereguleringsbeleid dient (ideologisch) gefundeerd te worden op principes van rechtvaardigheid waardoor legitimatie van dit beleid mogelijk wordt. Ten behoeve van deze beargumentatie is de door Rawls ontwikkelde theorie van sociale rechtvaardigheid bruikbaar, zij het dat deze theorie wel enige aanpassing behoeft voor dit specifieke onderwerp. Centraal uitgangspunt van deze theorie is de volgende algemene opvatting van rechtvaardigheid: "All social primary goods - liberty and opportunity, income and wealth, and the bases of self-respect - are to be distributed equally unless an unequal distribution of any or all of these goods is to the advantage of the least favored" (Rawls, 1973, 303).

Ter concretisering van deze algemene opvatting formuleert Rawls een aantal principes voor sociale rechtvaardigheid. Deze principes dienen richtinggevend te zijn voor de toekenning van fundamentele rechten en plichten en dienen tevens de verdeling van sociale en economische voordelen te reguleren.

In het kader van een gedifferentieerd dereguleringsbeleid is met name het door Rawls onderscheiden differentiatie principe relevant. De achterliggende idee van dit principe is dat "the social order is not to establish and secure the more attractive prospects of those better off unless doing so is to the advantage of those less fortunate" (Rawls, 1973, 75). Het differentiatie principe behelst dan het principe dat ongelijke beginsituaties die het gevolg zijn van natuurlijke toevalligheden en/of sociale omstandigheden op de een of andere manier gecompenseerd dienen te worden. Het differentiatieprincipe houdt dus in dat, teneinde werkelijke gelijke kansen te waarborgen, de samenleving meer aandacht moet geven aan de minst bedeelden dan aan de bevoorrechten. Door expliciet uit te gaan van de beginsituatie handelt men in de geest van de idee dat effecten van natuurlijke toevalligheden en sociale omstandigheden moeten worden verzacht. Niemand mag van deze toevalligheden (contingenties) profiteren tenzij dit bijdraagt aan de vergroting van het welzijn van anderen.

Deze extra bevoorrechting van de minst bedeelden zal, in de visie van Rawls, een positieve uitwerking hebben op de gehele samenleving. Dus een verbetering van de situatie van de minst bedeelden zal naar alle waarschijnlijkheid leiden tot een verbetering van de

situatie van iedereen. Zo opgevat is het algemeen maatschappelijk belang gebaat bij een bevoorrechting van de minst bedeelden.

5.2 Stimulerende maatregelen

Een gedifferentieerd dereguleringsbeleid dat gebaseerd is op principes van sociale rechtvaardigheid impliceert een beleid dat gepaard gaat met stimulerende maatregelen ('incentives') waardoor alle scholen in gelijke mate in staat worden gesteld om hun autonomie vorm te geven. In het verlengde hiervan zijn ons inziens de volgende twee stimulerende maatregelen van belang:

1. Allereerst dient de nationale overheid de zelfdiagnose van scholen te bevorderen en te faciliteren. Wezenlijk bij deze zelfdiagnose is dat de betrokkenen zelf gegevens over hun eigen school verzamelen en interpreteren, om vervolgens op grond van deze interpretaties zelfstandig conclusies te trekken over het actueel functioneren van de school. Doel van deze zelfdiagnose is te komen tot besluitvorming over schoolverbetering en schoolontwikkeling, waardoor het functioneren van de school wordt verbeterd (Voogt, 19[illegible]). Zo opgevat verschaft een zelfdiagnose van scholen de betrokkenen inzicht in het veranderings- potentieel van hun school. Belangrijke neveneffecten van een zelfdiagnose kunnen zijn (Bunt & van Hees, 1991):
* het vermogen tot zelfreflectie van de betrokkenen binnen de school wordt bevorderd;
* de betrokkenheid bij schoolzaken die buiten het persoonlijke werkdomein liggen, wordt vergroot;
* de bereidheid bij de betrokkenen binnen de school om te veranderen neemt toe.

De taak van de overheid in deze is dan vooral gelegen in het verschaffen van voorlichting en het aanbieden van informatie over voorhanden zijnde instrumenten voor zelfdiagnose. Scholen moeten overtuigd worden van het nut van een zelfdiagnose. Tevens moeten scholen geïnformeerd worden over zaken als: welke instrumenten bestaan er voor zelfdiagnose; waar zijn deze te verkrijgen en wat is de kwaliteit van de afzonderlijke instrumenten? Op deze manier wordt het voor scholen mogelijk een verantwoorde keuze te maken voor een instrument dat het meest geschikt is voor hun specifieke situatie. Om de toegankelijkheid en het overzicht van de reeds ontwikkelde instrumenten voor scholen te vergroten, achten Bunt en van Hees (1991) het wenselijk om een databank in te stellen. Deze databank zou dan onder meer beschrijvingen van de verschillende instrumenten alsmede gegevens over hoe men deze instrumenten kan verwerven, moeten bevatten.

Deze zelfdiagnose moet periodiek plaatsvinden. In het verlengde hiervan is het gewenst dat scholen, op basis van de resultaten van deze periodieke zelfdiagnose, een jaarverslag opstellen (Pouwels & Jungbluth, 1991). Op deze manier krijgt de overheid een overzicht van de verschillen die er tussen scholen bestaan met betrekking tot hun beleidsvoerend vermogen. Met behulp van deze informatie kan de overheid beter rekening houden met verschillen tussen scholen, waardoor het gewenste gedifferentieerde dereguleringsbeleid effectiever kan plaatsvinden.

2. De tweede stimulerende maatregel van de overheid heeft betrekking op het faciliteren van nascholing die gericht is op de organisatie-ontwikkeling van scholen. Van essentieel belang voor de nascholing die gericht is op de organisatie-ontwikkeling van scholen is dat de opleidings- en vormingsactiviteiten gericht zijn op het team. Met het team wordt hier niet direct het hele team bedoeld, maar subgroepen van docenten en leden van de schoolleiding. Zo valt hierbij te denken aan trainingen voor bijvoorbeeld leden van de schoolleiding en docenten met coördinerende functies; docenten van een of meerdere leerjaren; docenten die hoofdzakelijk lesgeven in de onderbouw; docenten die voornamelijk lesgeven in de bovenbouw enzovoort.

Deze nascholing dient dus niet zozeer gericht te zijn op persoonlijke ontwikkeling door middel van individuele roltraining, maar juist op de ontwikkeling van de totale organisatie waarbij het team getraind wordt (Giesbers & van der Vegt, 1974, 526). De wenselijkheid en noodzaak van een teamgerichte nascholing ter optimalisering van het functioneren van de school als geheel wordt ook heden ten dage onderkend (Van den Berg, 1991).

Vanuit deze optiek heeft de overheid dan ook de belangrijke taak deze nascholing te garanderen. In dit verband is het van belang dat de overheid, door middel van voorlichting, scholen weet te overtuigen van het nut van deze nascholing. Scholen moeten leren inzien dat nascholing die gericht is op organisatie-ontwikkeling van scholen van wezenlijk belang kan zijn om adequaat in te kunnen spelen op ontwikkelingen die zich in hun omgeving afspelen. Het twijfelachtige voornemen van het Ministerie van O & W om de gelden voor nascholing in de nabije toekomst rechtstreeks te laten toekomen aan de scholen zelf, onderstreept het belang van deze aanbeveling alleen maar.

Tenslotte ligt hier de kans om ernst te maken met de van vele kanten bepleitte professionalisering van het beroep van leraar (Knoers 1987, *Rijkdom van het Onvoltooide* 1989). Het zal duidelijk zijn dat het dan niet moet gaan om een beperkte opvatting van het begrip professional waarin de lesgevende taken centraal staan. Beter is het aan te sluiten bij het concept 'uitgebreide professionaliteit' ('extended professionality') van Eric Hoyle (1975, 1989) omdat met dit bredere perspectief van het leraarsambt de mogelijkheden van een sterk beleidsvoerend vermogen van scholen aanzienlijk zullen worden vergroot.

6. Conclusies en discussie

Het dereguleringsbeleid van het Ministerie van O & W beoogt de autonomie van scholen te vergroten. Een terugtredende overheid zal immers een toename van de beleidsruimte van scholen tot gevolg hebben. Deze ontwikkeling in de richting van meer autonomie en een grotere beleidsvrijheid vereist van scholen dat ze zelfstandig beleid kunnen voeren, oftewel dat ze beschikken over voldoende beleidsvoerend vermogen.

Het onderzoek van Sleegers laat zien dat scholen zowel verschillen naar beleidsvoerend vermogen als naar de mate waarin ze daadwerkelijk beleid voeren. Dit onderzoeksresultaat roept de noodzaak op van een gedifferentieerd dereguleringsbeleid, waarbij rekening

gehouden wordt met deze verschillen tussen scholen. De overheid dient de aangetroffen verschillen in beleidsvoerend vermogen te redresseren. Als concrete maatregelen zijn in dit verband zelfdiagnose en nascholing voorgesteld.

Met een pleidooi voor een gedifferentieerd dereguleringsbeleid, dat gebaseerd is op principes van sociale rechtvaardigheid, bekritiseren wij de toenemende tendens om het onderwijsaanbod via markten te distribueren. Door deze toenemende marktgerichtheid in het beleid dreigt de overheid haar publieke taken op het terrein van het onderwijs uit handen te geven, waardoor de kwaliteit van het onderwijs onder druk komt te staan. En juist de overheid heeft met betrekking tot de kwaliteitsbewaking een belangrijke taak. Hiermee stuiten we op een fundamenteel dilemma waar de deregulerende overheid zich voor geplaatst weet: enerzijds heeft zij de grondwettelijke zorgplicht de deugdelijkheid van het onderwijs te bewaken en anderzijds wil zij de autonomie van scholen bevorderen. Het vinden van een verantwoord evenwicht tussen eigen rentmeesterschap van scholen en publiek belang is dan ook een van de belangrijkste opgaven waarvoor de overheid de komende jaren staat. Zo bezien zal de wenselijkheid van een overheidsbeleid dat deregulering nastreeft onderhevig (moeten) blijven aan kritiek die betrekking heeft op het politieke en/of ideologische niveau van de doelen van overheidsregulering. In dit verband blijft, ons inziens, doordenken over deregulering ook de komende jaren noodzakelijk.

Summary

The deregulation policy of the Dutch Ministry of Education and Science increases the autonomy of schools. The question is whether schools know how to deal with this greater autonomy, or stated differently have the disposal of sufficient policy-making capacity. The results of a recent investigation into the relation between the policy-making capacity of schools and the use of the scope for policy-making show that schools differ in their policy-making capacity. On the basis of these results the authors plead for a differentiated deregulation policy, which takes into account the differences amongst schools.

Correspondentieadres: P. Sleegers & A. Wesselingh, Vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Sociale Wetenschappen, K.U.Nijmegen, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Literatuur

Apple, M. (1987). 'Introduction'. In Wexler, P.G. *Social analysis of education*, ix-xvi.

Berg, R. van den. (1991). Nascholing en begeleiding in het perspectief van toekomstig onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift, 16* (1), 4-13.

Bunt, A., & Hees, Th. van. (1991). Zelfdiagnose door scholen. *Meso, 54*, 13-17.

Coolen, J. (1983). Overheidsregulering: probleemdefinities en mogelijke remedies. *Openbare Uitgaven, 15*, 141-157.

Genemans, L. (Red.). (1987). *Autonomie van scholen en deregulering*. Nijmegen: ITS.

Giesbers, J.H.G.I., & Vegt, R. van der. (1974). Organisatie ontwikkeling in schoolsystemen. *Pedagogische Studiën, 51*, 522-530.

Giesbers, J., & Marx, E. (1986). Autonomie versus centrale regelgeving: een verkenning. *Pedagogisch Tijdschrift, 11* (5), 305-313.
Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M.G. Hughes (Ed.), *Administering education: international challenge.* London: The Athlone Press.
Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & A. Blyth (Eds.), *Handbook of primary education in Europe.* London: David Fulton (in association with the Council of Europe).
Hullenaar, R.H.J. van 't, Jacobs, L.J.M., Jacobs, J.J., & Jonge, L.J. de. (1986). *Regelgeving in het onderwijs. Een verkennend onderzoek naar opvattingen in het onderwijsveld.* Nijmegen: GITP.
Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: am(bach)t of professie.* Assen: Van Gorcum.
Krogt, F. van der. (1983). *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen.* Leiden: Rijks-universiteit.
Leune, J.M.G. (1970). Functies en dysfuncties van de autonome school. *Pedagogische Studiën, 47,* 308-314.
Marx, E. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (Red.), *Autonomie van scholen en deregulering.* Nijmegen: ITS.
Marx, E.C.H. (1988). De uitkomsten van de OTO-gevalstudies, organisatiekundig bezien. *Meso, 38,* 20-32.
Marx, E. (1990). *Schoolontwikkeling en milieu.* Alphen a/d Rijn: Samsom/H.D. Tjeenk Willink.
Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen. (1987). *Wetsvoorstel 'basisvorming'.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988a). *De school op weg naar 2000.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988b). *Hoofdlijnennotitie Formatiebudgetsysteem.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988c). *Regeling herziening bekostigingsstelsel voortgezet onderwijs.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1989). *Rijkdom van het onvoltooide.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1990). *Nota tot wijziging van het wetsvoorstel basisvorming.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
NKSR. (1979). Bouwen aan de relatief autonome school. 's-Gravenhage: NKSR.
Pelkmans, A., & Vrieze, G. (1987). *Meer over coördinatie en management.* Nijmegen: ITS.
Pouwels, J., & Jungbluth, P. (1991). *Scholen toetsen op kwaliteit.* Nijmegen: ITS.
Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice.* London: Oxford University Press.
Sleegers, P., & Rooyen, A. van. (1989). Autonomievergroting en het benutten van de beleidsruimte door scholen. *Pedagogisch Tijdschrift, 14* (5), 327-336.
Sleegers, P., & Bergen, Th. (1990). Deregulering en kwaliteitsbevordering van het onderwijs. *IDEE, 11,* 102-108.
Sleegers, P.J.C. (1991). *School en beleidsvoering.* Academische proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit, VON.
Sleegers, P., Bergen, Th & Giesbers, J (1992). School en beleidsvoering. *Pedagogische Studiën,* 3, 177-200.
Smets, P. (1986). Middenmanagement in het onderwijs. In A.M.L. van Wieringen (Red.), *Management van onderwijsinstellingen.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Voogt, J.C. (1989). *Scholen doorgelicht.* De Lier: Academisch Boeken Centrum.
Wendrich, E. & Dieleman, A. (1991). 'De metamorfose van de Nederlandse onderwijspolitiek'. In. *De Helling, 4,* 40-45.
Wexler, Ph. (1987). *Social analysis of education: after the new sociology.* Ney York.
Wieringen, A.van. (1987). Deregulering en kritieken op het onderwijsbeleid. In L. Genemans (Red.). *Autonomie van scholen en deregulering.* Nijmegen: ITS.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.09 Onderwijsbeleid
Swidoc trefwoorden:
deregulingsbeleid
autonomie
wetgeving

Bijlage 1. Overzicht van de 22 onderscheiden taken naar de door Hanson (1979) onderscheiden domeinen of invloedssferen.

Beheersmatig domein
- relaties met overige instellingen
- aanstelling onderwijsondersteunend personeel
- relaties met inspectie
- vaste aanstelling docenten
- toelating leerlingen
- verdeling taak- en diensteenheden
- aanschaf leer- en hulpmiddelen
- ontslag vast aangestelde docenten
- verdeling leraarslessen
Onderwijskundig domein
- afspraken op schoolniveau over didactiek
- afstemming leerinhouden per vak
- afspraken op schoolniveau over toetsing
- keuze facultatieve (niet wettelijk verplichte) vakken
- afstemming leerinhouden van meerdere vakken
- opzet en werkwijze leerlingbegeleiding
- keuze leer- en hulpmiddelen
- afspraken op schoolniveau over onderwijsdoelen
- opzet en werkwijze brugperiode
Contested zone
- verdeling van financiële middelen over diverse uitgavenposten
- beoordeling docenten
- benoeming nieuwe docenten
- besteding vrije ruimte in de lessentabel (N2 + N0-uren)

Ped. T. 18 (1993), nr. 3, p. 217-231

Onderwijsplanning: zelfreferentiële problemen

A. VANDERSTRAETEN

Samenvatting

Onderwijsplanners omschrijven hun taak doorgaans als het afstemmen van het onderwijssysteem op de wensen of de behoeften van de omgeving van het onderwijs. Onderwijseconomische planning ziet het onderwijs als een toeleveringssysteem voor de economie: het onderwijs moet de opleidingssoorten leveren waarnaar vraag is op de arbeidsmarkt. De sociale vraag benadering van onderwijsplanning neemt daarentegen de wensen van leerlingen c.q. studenten als uitgangspunt: het onderwijsaanbod moet tegemoetkomen aan de 'stem des volks'. Beide benaderingen verliezen echter uit het oog dat het onderwijsaanbod de vraag naar onderwijs mede bepaalt. Als men deze zelfreferentiële structuren in het zicht houdt, verschijnt de onderwijsrealiteit veel onbepaalder en complexer dan doorgaans wordt in acht genomen. Precies in de wijze waarop met die complexiteit wordt omgegaan, is onderwijsplanning dan ook optimaliseerbaar.

1. Zelfreferentialiteit

Zelfreferentiële structuren zijn kenmerkend voor alle sociale systemen[1]. De bekendste voorbeelden vormen "self-fulfilling" en "self-defeating prophecies". Een "self-fulfilling prophecy" is een veronderstelling of voorspelling die enkel door het feit dat ze gemaakt wordt, de veronderstelde, verwachte of voorspelde gebeurtenis werkelijkheid laat worden, en zo haar eigen correctheid 'bewijst'. Wie bijv. -om welke reden ook- aanneemt dat men haar minacht, kan zich precies daarom op een overgevoelige, onverdraagzame en wantrouwige wijze gedragen, die dan bij de andere precies die geringschatting oproept, die haar al bestaande overtuiging opnieuw 'bewijst'. "Self-fulfilling prophecies" kunnen ook doelbewust aangewend worden. Welbekend is zo de praktijk van huwelijksbemiddelaars in patriarchale gemeenschapsstructuren die de ondankbare taak toebedeeld kregen om bij twee jonge mensen, die aanvankelijk voor mekaar onbekend zijn, een wederzijdse interesse op te wekken -omdat ze door hun familie om financiële, standsgebonden of andere onpersoonlijke gronden als een wenselijk bruidspaar worden beschouwd. De huwelijksbemiddelaar ging dan meestal zo te werk, dat hij de jongeman eerst alleen nam en hem onder vier ogen vroeg of hij al bemerkt had dat het meisje hem gedurig heimelijk observeerde. En op gelijkaardige wijze vertelde hij het meisje dat de jongen haar voortdurend gadesloeg, zodra zij wegkeek. Deze als reëel voorgestelde profetie vervulde zich vaak meteen[2].

In het dagdagelijkse leven is de "self-fulfilling prophecy" een wijdverbreid fenomeen. Robert Merton (1958) heeft zelfs getracht aan de hand ervan de etnische conflicten

en de positie van minderheden in de Verenigde Staten te verklaren. Eén van de empirisch best onderbouwde en meest elegante onderzoekingen van "self-fulfilling prophecies" werd echter op het domein van de didactiek verricht, met name door Rosenthal & Jacobson. In hun in 1968 verschenen boek berichten deze psychologen over het zogenaamde pygmalion-effect, dat zij tijdens experimenten in de Oak School registreerden. De Oak School telde 20 leerkrachten (18 vrouwen en 2 mannen) en ruim 650 leerlingen. De "self-fulfilling prophecy" werd bij de leerkrachten opgeroepen door de leerlingen voor de aanvang van het schooljaar aan een intelligentieproef te onderwerpen, en door aan de leerkrachten mee te delen dat die proef niet enkel de intelligentie van de leerlingen meette, maar ook toeliet die 20% leerlingen te identificeren die in dat schooljaar ongewoon snelle (d.w.z. meer dan middelmatige) schoolse vorderingen zouden maken. Na de intelligentieproef, maar nog vooraleer de leerkrachten een eerste maal met hun nieuwe leerlingen in contact kwamen, deelden de experimentatoren hun de namen van de leerlingen mee waarvan zogenaamd op grond van de proef (maar die feitelijk volkomen toevallig werden geselecteerd uit de leerlingenlijst) met zekerheid verwacht kon worden dat ze ongewone prestatieverbeteringen zouden leveren. Het onderscheid tussen deze en de overige leerlingen bestond dus enkel in de hoofden van de leerkrachten. Op het einde van het schooljaar werd dezelfde intelligentieproef voor alle leerlingen herhaald. Daaruit bleek daadwerkelijk de buitengewone toename in de intelligentiequotienten en de prestaties van die 'bijzondere' leerlingen. De mededelingen van de leerkrachten bewezen verder dat deze leerlingen zich ook qua gedrag, intellectuele nieuwsgierigheid, vriendelijkheid enzoverder onderscheidden van hun medeleerlingen.

Een "self-fulfilling prophecy" schept m.a.w. zelf de voorwaarden voor het intreden van de verwachte gebeurtenis(sen) en produceert in die zin zelf een werkelijkheid, die er zonder die voorspelling niet geweest zou zijn. Om het met Watzlawick te formuleren: "die Prophezeiung des Ereignisses führt zum Ereignis der Prophezeiung" (1985, p.137).

"Self-defeating" of "suicidal prophecies" realiseren precies het omgekeerde. In dit geval leiden voorspellingen of veronderstellingen omtrent gebeurtenissen tot het niet optreden van die gebeurtenissen, precies omwille van het feit dat die voorspellingen gemaakt worden. "Self-defeating prophecies" zijn vooral naar aanleiding van verkiezingscampagnes onderzocht. Zo is het een bekend fenomeen dat de kandidaat of de partij waarvoor opiniepeilingen een voorsprong voorspellen uiteindelijk verliest, omdat de kiezers na het bekendmaken van de opiniepeiling massaal op de underdog gaan stemmen (Simon, 1957, p.79-87). Studiekeuzeadviezen anderzijds, die met tewerkstellingsmogelijkheden rekening houden en 'werkzekere' studierichtingen aanbevelen, kunnen ook precies omwille van de massale reactie van abituriënten op die adviezen werkonzekerheid creëren voor deze groep.

Niet enkel de voorspelling kan op die manier een effect hebben op de voorspelde gebeurtenis; bepaalde sociale processen beschikken ook over de mogelijkheid om zichzelf te beïnvloeden. Het paradigmatisch voorbeeld vormen hier wellicht de Hawthorne-studies. Ze vonden plaats in de Hawthorne vestiging (Chicago) van de Western Electric Company tussen 1927 en 1932. In een aantal voorafgaande experimenten (1924-1927) werd het effect nagegaan van de lichtintensiteit in de werkplaats op de produktiviteit van de arbeiders. Roethlisberger & Dickson (1949, p.14-18) rapporteren dat, tegengesteld

aan de verwachtingen, er geen consistente relatie werd gevonden tussen beide variabelen. Een betere verlichting impliceerde niet noodzakelijkerwijze een hogere produktiviteit. De onderzoekers stelden daarenboven vast dat de controlegroep een produktiviteitsstijging kende die gelijkwaardig was met die van de testgroep die onder variabele lichtcondities opereerde. In latere experimenten bleek overigens dat ook bij verminderde lichtintensiteit de produktiviteit van de arbeidsters toenam. Zelfs bij "an amount of light approximately equal to that of an ordinary moonlight night ... the girls maintained their efficiency" (ib., p.17). Die bevindingen vormden de vertrekbasis voor een grootschalig experiment dat gangbare theorieën over wetenschappelijk management (het Taylorisme) falsifieerde (zie Gross & Etzioni, 1985, p.43-64). In deze context is echter vooral belangrijk dat experimentele condities (de meting van bepaalde variabelen) de gemeten variabelen (kunnen) beïnvloeden. Voor dat fenomeen heeft men sedert deze studies de uitdrukking 'Hawthorne-effect' gemunt. Meer in het algemeen wordt de mogelijkheid dat sociale processen op zichzelf inwerken meestal "Eigendynamik" of reflexiviteit genoemd (Müller, 1976).

Uitgaande van deze voorbeelden -"Eigendynamik", "self-fulfilling" en "self-defeating prophecies"- kan het begrip zelfreferentialiteit nu preciezer omschreven worden. Zelfreferentiële systemen (systemen gekenmerkt door zelfreferentiële processen en structuren) grijpen voortdurend aan op wat ze zelf voordien al hebben geproduceerd. Ze bouwen hun eigen grondslagen. Externe invloeden worden door dat zelfcontact niet uitgesloten: hun impact wordt er wel door geremd, 'geïnterpreteerd'. En daardoor compliceren en doorkruisen zelfreferentiële structuren (externe) plannings- en sturingsprocessen in de samenleving. Ze vormen, zoals Robert Merton dat omschrijft, een "circumstance, peculiar to human conduct, that stands in the way of succesful social prediction and planning" (1976, p.154). Ik zal dat hierna illustreren voor het domein van onderwijsplanning. Allereerst worden echter de achtergronden van onderwijsplanning toegelicht.

2. Onderwijsplanning

Het ontstaan van onderwijsplanning wordt gewoonlijk gesitueerd in de naoorlogse periode van economische en sociale wederopbouw in het Westen en dekolonisatie in de Derde Wereld, als een spin-off van Keynesiaanse interventionistische strategieën en de "human capital" theorie. Vanuit die context kreeg onderwijsplanning vorm als een systematische poging om het onderwijssysteem af te stemmen op de noden en wensen van de andere maatschappelijke deelsystemen. Planning impliceert m.a.w. een instrumentele notie van onderwijs: onderwijs wordt geacht specifieke en identificeerbare bijdragen te leveren tot identificeerbare behoeften van de omgeving van het onderwijssysteem (Weiler, 1985, p.3923-3924). Aanvankelijk werd vooral aandacht besteed aan pogingen om het onderwijssysteem af te stemmen op de economie en de arbeidsmarkt. De sociale vraag benadering daarentegen die, dank zij het Britse Robbins' rapport, in vele Westerse landen bekendheid verkreeg, definieerde onderwijsplanning in niet-economische termen, met name verwijzend naar de individuele vraag van studenten (en hun ouders) naar onderwijs en naar de uitbreiding van aan waarheid en niet aan nuttigheid geïnteresseerde studiedisciplines. Beide benaderingen komen achtereenvolgens aan bod.

2.1 Onderwijseconomische benadering

2.1.1 Omschrijving

Onderwijseconomische planning ontstond op het einde van de jaren '50 als een strategie om de economische groei van een land (of regio) te stimuleren en te optimaliseren. Uitgangspunt ervan vormden/vormen twee zeer algemene empirische bevindingen. Ten eerste wordt vastgesteld dat de "human capital" behoeften[3] van onze economie zich snel wijzigen. Die wijzigingen hebben te maken met een verschuiving in de tewerkstelling tussen de primaire, secundaire en tertiaire sector van de economie (resp. land-, mijn-, bosbouw en visserij; verwerkende industrie; diensten en non-profit organisaties), ten voordele van de secundaire en tertiaire sector. Vermits de doorsnee functie-eisen in de verwerkende industrie, de diensten en non-profit sector hoger liggen dan in de primaire sector, ontstaat een voortdurend toenemende behoefte aan beter gekwalificeerde arbeidskrachten op een algemeen economisch vlak. Daarenboven werken technologische en organisatorische evoluties in iedere sector afzonderlijk deze trend in de hand: rationaliserings-, informatiserings-, robotiserings- en andere processen leiden tot steeds hogere en alsmaar specifiekere functie-eisen. Iedere functie zou welbepaalde specialistische kwalificaties gaan vereisen. Ten tweede wordt aangenomen dat aan de stijgende kwalificatiebehoeften van de arbeidsmarkt voldaan kan worden middels opleidingsprocessen in het onderwijs. Het onderwijs fungeert (of kan fungeren) als toeleveringssysteem voor de arbeidsmarkt door leerlingen c.q. studenten die kennis en vaardigheden aan te leren die ze later bij de uitoefening van hun beroep nodig zullen hebben (Offe, 1975, p.221-222).

Op grond van beide bevindingen zijn diverse onderwijseconomische planningsstrategieën ontstaan. Indien namelijk de kwalificatiebehoeften van de arbeidsmarkt ten gevolge van de economische ontwikkeling toenemen en de bevrediging ervan een voorwaarde is voor de stabiele continuering van die ontwikkeling, dan lijkt het wenselijk dat de toekomstige behoeften worden voorspeld en dat op grond daarvan richtlijnen voor het onderwijsbeleid worden geformuleerd (bijv. betreffende de oprichting van nieuwe studierichtingen of de uitbreiding van bestaande, de invoering van numerus clausus). De meest gebruikte strategieën om kwalificatiebehoeften te voorspellen zijn bedrijfsenquêtes, internationale vergelijkingen, trend- en kosten-baten analyses (Blaug, 1991, p.146-265). Bedrijfsenquêtes houden in dat men (alle) werkgevers in een bepaald segment van de economie vraagt te specificeren aan welke "opleidingssoorten" (Ritzen, 1987, p.85, passim) zij in de nabije toekomst nood zullen hebben. Op het einde van de jaren '80 waren dergelijke enquêtes zeer populair. In zowat alle industriesectoren werden tekorten gemeld. In de pers verschenen alarmkreten van onder meer de hout-, bouw-, textiel- en confectie-, en grafische sector. Scholen en studieafdelingen speelden daar handig op in ("Bouw nu aan uw toekomst, kies voor bouw"). Gelijkaardige berekeningen worden in Nederland ook voor een aantal vrije beroepen gemaakt, zoals voor artsen. Daarbij berekent de overheid op grond van de bevolking, het aantal werkzame artsen en het aantal studenten geneeskunde de verwachte nood aan nieuwe artsen en stelt een overeenkomstige numerus fixus in. Men kan zich daarnaast spiegelen aan de ervaringen van een ander (welvarender) land of van een hele groep van landen. De rangordeningen die in vergelijkende studies, onder meer omtrent studierendement, worden opgesteld, leiden daar overigens onvermijdelijk toe. Ten derde worden

herhaaldelijk historische trends geëxtrapoleerd, bijv. op grond van conjunctuuronderzoek (vgl Delbeke & De Vuyst, 1983). Kosten-baten analyses, ten vierde, trachten de rendabiliteit van investeringen in onderwijs te meten door de onderwijskosten (schoolgeld, uitgaven voor boeken en vervoer, loon van leerkrachten, afbetaling van infrastructuur, enz.) te vergelijken met de verwachte baten (hoger loon). Combinaties van deze strategieën komen uiteraard ook voor, zoals recent nog in het rapport van de commissie Rauwenhoff in Nederland (Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt; zie daaromtrent Vanderstraeten, 1991/'92) en het EG-memorandum omtrent hoger onderwijs (Task Force Human Resources Education Training Youth, 1991).

Deze planningsstrategieën bereiken nochtans vaak niet de gewenste resultaten[4](voor wat volgt zie ook Luhmann, 1989a, p.324-349). Den Hoed et al. verwoorden dat, verwijzend naar planningsinitiatieven in het algemeen, als volgt: "Veel recente analyses van planningsproblemen monden uit in de paradoxale constatering dat de enorme uitbreiding van overheidsplanning al lang niet meer de resultaten oplevert die men bij zulke inspanningen zou verwachten " (1987, p.277). Scherper geformuleerd: "The process of educational planning is necessarily an exercise in optimism" (Levin, 1980, p.15; vgl inter alia Weiler, 1982; Klees, 1989). Naast tekorten in de uitvoering van de geplande maatregelen wordt tevens veelvuldig verwezen naar onverwachte en/of ongewenste neveneffecten van overheidsplanning (Boudon, 1977). Zo leidde in België onder andere het studietoelagenstelsel tot een herverdeling van de gezinsinkomens ten voordele van de meest verdienende gezinnen (het zogenaamde Matteüs-effect; Deleeck et al., 1981; Deleeck & Storms, 1989). Binnen de onderwijseconomie is in dit verband Psacharopoulos' verdict omtrent de door hem zelf gestelde vraag "Where do we stand?" veelbetekenend. Vijfentwintig jaar onderwijsplanning hebben vooral "a series of planning mistakes if not outright disasters" opgeleverd: "What I mean by a planning mistake, or disaster, is that a policy solution was adopted that was diametrically opposed to the one that should have been adopted for the educational system to have served the very purpose intended by the planner in the first place" (1986, p.560; vgl Foster, 1971).

2.1.2 Zelfreferentialiteit

Onderwijseconomische planning heeft dus dikwijls minder en dikwijls meer effecten dan voorzien. Dat falen leidt onder meer tot het in vraag stellen van de hoger vermelde uitgangspunten. In de onderwijseconomie gaan bijv. een aantal alternatieve aanzetten tot theorievorming uit van de empirisch onderbouwde stelling dat de technologische evolutie geen toename van de globale behoefte aan gekwalificeerde arbeidskrachten tot gevolg heeft, maar dat zich een 'duale' arbeidsmarkt vormt met enerzijds een resem van eenvoudige uitvoerende functies die geen specifieke, of makkelijk "on-the-job" te verwerven, kennis veronderstellen en anderzijds hooggespecialiseerde functies die een lange schoolse vooropleiding noodzaken (bijv. Rumberger, 1987). De onderstelde evolutie in de kwalificatiebehoeften berust echter om nog een andere reden empirisch op zwakke gronden. Het door het onderwijs geproduceerde aanbod aan opleidingssoorten is namelijk *zelf* één van de belangrijkste determinanten van de zogenaamde behoeften van de arbeidsmarkt. Anders gesteld: in de mate dat het onderwijssysteem expandeerde, en dat vooral vanaf de jaren '60, is de arbeidsmarkt kieskeuriger geworden in haar

vraaggedrag. Werkgevers engageren hoger gekwalificeerd personeel voor jobs die niet noemenswaardig moeilijker geworden zijn. In die zin produceert onderwijsplanning zelf de data waaraan ze zich oriënteert (Offe, 1975, p.224).

Onder titels als onderbenutting, overscholing, verdringing en diploma-inflatie is dit zichzelf perpetuerend proces van aanpassing tussen vraag en aanbod al sedert het begin van de jaren '70 in de literatuur aan de orde (bijv. Berg, 1972). Om deze fenomenen empirisch vast te stellen worden functieniveaus in de werkgelegenheid aan de ene kant geconfronteerd met opleidingen van de werknemers aan de andere kant. Onderbenutting (vanuit het standpunt van de werknemer) of overscholing (vanuit het standpunt van de werkgever) vinden plaats als mensen lager geschoolde functies vervullen dan met hun opleiding overeenstemt. Bij een verdringingsanalyse wordt doorgaans het functieniveau als ingang gekozen. Daarbij staat dan de vraag centraal welke veranderingen zich voordoen in de samenstelling van de verschillende functieniveaus naar opleidingsniveau. Er is sprake van (neerwaartse) verdringing als lager geschoolden vervangen worden door hoger geschoolden, hetgeen tot uitdrukking komt in een stijging van het gemiddelde opleidingsniveau op de betreffende functieniveaus. In die zin verliezen diploma's ook aan waarde als ze voor de houders ervan niet langer de toegang tot overeenstemmende functieniveaus kunnen garanderen. Heel wat orthopedagogen bijv. moeten noodgedwongen als opvoeders aan het werk, en verdringen daarmee gediplomeerde opvoeders naar lagere functieniveaus.

In Nederland is omtrent de hierboven beschreven fenomenen, veel meer dan in België, ook cijfermateriaal voorhanden. De door Huygen et. al. verzamelde gegevens over de kwalitatieve structuur van de Nederlandse arbeidsmarkt, die door Salverda (1990; zie ook 1990/'91) met betrekking tot onderbenutting en verdringing werden geanalyseerd, wijzen op een toenemende neerwaartse verdringing[5]. De totale gemiddelde opleidingsduur per functieniveau steeg met name tussen 1961 en 1985 van 7,6 naar 11,2 jaar. Daaruit volgt onder meer dat het verdringingsproces verantwoordelijk is voor de hoge en langdurige werkloosheid bij laaggeschoolden. Gelijkaardige bevindingen werden in tal van andere, internationale onderzoeken vastgesteld (zie inter alia Dore, 1978, p.72 e.v.; Little & Singh, 1992). Grubb stelt het als volgt: "As average schooling levels increase, each student must gain still more schooling to prevent falling down in the queu of job applicants: so educational inflation is *self-perpetuating*" (1985, p.540 - mijn cursivering).

Studies als die van Huygen et. al. pretenderen de kwalificatiebehoeften via functieanalyses direct te meten, en dus niet via de altijd ook door het onderwijsaanbod bepaalde marktvraag. Op grond van dergelijke zogenaamd objectieve vaststellingen van kwalificatiebehoeften zou onderwijsplanning dan 'uitgezuiverde' richtlijnen voor het onderwijsbeleid kunnen formuleren. Die verwachting heeft aanleiding gegeven tot talloze planningsinitiatieven over de hele wereld (zie inter alia Parnes, 1962; Berg, 1972). De zinvolheid ervan kan mijns inziens echter betwijfeld worden. In welke mate zullen jongeren hun studiekeuze laten beïnvloeden door dergelijke behoeftenprognoses en dus minder lang studeren, als laaggeschoolden uit de werkgelegenheid worden gedrukt? In welke mate is de studiekeuze van jongeren überhaupt bepaald door jobvooruitzichten? Voor een aantal studierichtingen lijkt dergelijke invloed makkelijk aanwijsbaar, met name daar waar een onmiddellijke band bestaat tussen diploma en tewerkstelling.

Jobperspectieven hebben een grote impact op de studiekeuze als het diploma waartoe de studie leidt een noodzakelijke (en eventueel ook voldoende) voorwaarde is voor de uitoefening van een beroep (paradigma: geneeskunde, rechten). Als dergelijke band tussen diploma en arbeidsplaats niet bestaat, lijkt het aannemelijk om te veronderstellen dat precieze jobvooruitzichten van minder invloed zijn op de studiekeuze (paradigma: sociologie, filosofie) (vgl Bourdieu & Boltanski, 1977; Silver & Brennan, 1987, p.34-52; Laermans, 1992, p.43-45, p.54). Hoe kan een onderwijseconomische benadering van planning met deze feitelijke diversiteit in de beroepsgerichtheid van onderwijs rekening houden? En waarom zouden werkgevers lager, maar voldoende geschoolde werknemers in dienst nemen als ze daarvoor, doorgaans zonder enige meerkost, ook hoger opgeleiden kunnen aantrekken?

Maar afgezien van deze bedenkingen, geldt ook nog de fundamentele vraag of functieniveaus onafhankelijk van opleidingsniveaus, en dus kwalificatiebehoeften onafhankelijk van onderwijsaanbod, bepaald kunnen worden. Salverda (1990, p.12) alleszins maakt plausibel dat de toekenning van functieniveaus in de studie van Huygen et. al. mede afhankelijk is van de kenmerken (zoals opleidingsniveau) van de werknemer die die functie uitoefent (zie ook Huygen & Smits, 1990, p.19-20). Op de daarmee verbonden problemen heeft de Hagenaar Mark Blaug reeds in 1970 gewezen. Immers: "the schooling currently associated with each occupation is as much the outcome of the supply of educated people in the past as of the history of the demand for qualified manpower" (Blaug, 1991, p.144, zie voorts p.153-159). Kan de sociale vraag benadering dan deze zelfreferentiële problemen ontlopen?

2.2 Sociale vraag benadering

2.2.1 Omschrijving

In overzichtsartikelen over onderwijsplanning en onderwijseconomie wordt de sociale vraag benadering geregeld niet of slechts terzijde vermeld (bijv. Windham, 1975; Ritzen, 1987; Cohn & Geske, 1990; Blaug, 1991). Dat heeft daarmee te maken dat de sociale vraag benadering principieel niet vertrekt van economische uitgangspunten. Een meer precieze afbakening is evenwel niet eenvoudig. Deze benadering wordt immers geassocieerd met een zeer ruim spectrum van planningsinitiatieven. Coombs (1985, p.176) noemt de sociale vraag benadering een complex amalgaam van planningstechnieken, gekruid door diverse theoretische vooronderstellingen, filosofische opvattingen, politieke belangen en druk van machtsgroepen.

In historisch opzicht is de eerste belangrijke exponent van de sociale vraag benadering het Robbins' rapport over de hervorming van het hoger onderwijs in Groot-Brittannië. Uitgangspunt en basisprincipe van het rapport was dat "courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability to pursue them and who wish to do so" (Robbins, 1963, p.19). Het planningsmodel bestond uit (a) een prognose van de studentenpopulatie op basis van een lineaire extrapolatie van de evolutie in de periode 1954-62, en (b) een programma om het hoger onderwijs uit te breiden in aansluiting bij de te verwachten studentenaangroei. Die aangroei werd vooral voorspeld in de (meer prestigieuze) niet-beroepsgerichte, algemeen vormende studierichtingen. Dat impliceerde tegelijk dat de kwalificatiebehoeften van de arbeidsmarkt[8] niet als

uitgangspunt golden voor de uitbreiding en herstructurering van het hoger onderwijs. De 'stem des volks' (Coombs,1985, p.176) sprak, zeker in het 'liberale' Engeland, niet de taal van de economie, van kwalificatiebehoeften, menselijk kapitaal, investeren in mensen, beroepsopleidingen, opleidingssoorten, "vocationalism", enzovoort (vgl Wielemans, 1984, p.279; Masschelein, in druk).

Aansluitend bij het Robbins' rapport wordt de sociale vraag naar onderwijs vaak bepaald als de som van alle geplande of gewilde (individuele) bestedingen aan onderwijs van studenten en hun ouders in een bepaalde tijdsperiode. Met 'sociale vraag benadering van onderwijsplanning' wordt dan bedoeld: de uitbouw van het onderwijsaanbod zodanig plannen dat voldaan wordt aan deze sociale vraag naar onderwijs. Daarmee staat tevens de geografische spreiding van onderwijsvoorzieningen centraal. In de jaren '70 heeft het planningsinstituut van UNESCO, het Institut International de la Planification de l'Education, in dit verband een gehele methodologie ontwikkeld om ruimtelijke onevenwichten tussen sociale vraag en onderwijsaanbod te reduceren[7]. Die schoolkaartmethodologie heeft tot op vandaag een grote invloed op de planning van het onderwijs, ook in Westeuropese landen (zie bijv. Veldhuisen, 1983; Bondi, 1989). Zo poogt in België het katholieke scholennet de grondwettelijk gegarandeerde vrijheid van onderwijs (geïnterpreteerd als de vrijheid van schoolkeuze) te realiseren aan de hand van deze planningsprocedure. Dat houdt in dat men o.a. de programmatie van bijkomende en nieuwe afdelingen laat afhangen van het aanbod dat in andere nabijgelegen scholen van het eigen net wordt verstrekt. Indien daar een gelijkaardige afdeling bestaat en/of indien op grond van de voedingsgebieden of recruteringszones verwacht kan worden dat de oprichting van een nieuwe afdeling serieuze gevolgen zal hebben voor het leerlingenaantal dat de bestaande afdelingen aantrekken, wordt meestal afgezien van programmatie. Enkel als er binnen het katholieke scholennet op geografische gronden een bepaalde nood, d.w.z. een sociale vraag, kan worden aangetoond, wordt met nieuwe initiatieven ingestemd (Cannaerts, 1978/'79; Van Den Bosch, 1978/'79). Bij dit gehele proces zijn de scholengemeenschappen, de Regionale Coördinatiecommissies en de Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissies voor het basis- en secundair onderwijs betrokken; voor het hoger onderwijs bestaat een Interdiocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie (Devos et al., 1987, p.52-66; Deboutte, 1992).

Anderzijds heeft de nadruk op niet-beroepsgerichte opleidingen in het Robbins' rapport ertoe geleid dat in de literatuur alle grootschalige plannings- en beleidsprogramma's die bepaalde niet-economische doelen (zoals emancipatie of compensatorische opvoeding) als maatstaf hanteren onder de noemer 'sociale vraag benadering' geresumeerd worden. In wat volgt, zal ik mij beperken tot de eerste van de hier aangegeven betekenissen.

2.2.2 Zelfreferentialiteit

Maar ook de sociale vraag naar onderwijs bestaat niet onafhankelijk van het onderwijsaanbod. Dat is overigens een voor planners bekende gedachte. Bij Veldhuisen (1983) bijv. die een ruimtelijk planningsmodel voor het voortgezet onderwijs construeerde (en het toepaste voor de Agglomeratie Eindhoven), geldt als centraal uitgangspunt dat het aanbod van scholen de vraag ernaar beïnvloedt (ib., p.230). Daarom maakt hij een onderscheid tussen de (objectieve) behoefte die er bij leerlingen aan bepaalde

typen onderwijs kan bestaan en het gedrag van diezelfde leerlingen op grond van het aanbod van scholen: "Indien er zich geen passend schooltype op, naar het inzicht van de ouders, redelijke afstand bevindt kan voor een schooltype worden gekozen dat niet (geheel) met de behoefte strookt maar wel dichtbij ligt. Deze keuze resulteert in vraag aan scholen van voortgezet onderwijs die derhalve niet als behoefte mag worden geïnterpreteerd" (ib.).

Het onderscheid tussen (objectieve) behoefte en vraag compliceert de constructie van zijn planningsmodel echter dermate, dat hij zich genoodzaakt ziet met een aantal mijns inziens moeilijk legitimeerbare constanten te rekenen (zoals de aantrekkelijkheid van scholen, de door de schoolhoofden van de basisscholen verstrekte studieadviezen). Maar het punt dat ik hier wil beklemtonen is dat Veldhuisen zijn uitgangspunt niet ver genoeg laat reiken. De sociale vraag naar onderwijs wordt niet enkel 'horizontaal' beïnvloed door het onderwijsaanbod. Door de beschikbaarheid van hogescholen, universiteiten e.d. is ook de vraag (of de behoefte?) toegenomen om langer te studeren. Dat kan overal in Europa (en elders) worden afgelezen aan de continue stijging van studentenaantallen, ondanks stagnerende en zelfs dalende generatieaantallen (ten gevolge van dalende geboortencijfers in de tweede helft van de jaren '60 en gedurende de jaren '70). Kwantitatief-empirisch is dit onder meer aangetoond door Meyer et al. (1977) die hiervoor de uitdrukking "self-generating educational expansion" (p.245 e.v.) gebruiken[8].

De sociale vraag naar onderwijs groeit m.a.w. als een (onbekende?) functie[9] van een toenemend onderwijsaanbod. En daarmee stelt de sociale vraag benadering van onderwijsplanning zichzelf permanent voor het probleem dat ze haar eigen uitgangspunten wijzigt. Onderwijsplanning, in al haar varianten, verliest uit het oog dat het onderwijs zelf de vraag naar onderwijs bepaalt.

3. Complexiteit

Het onderwijssysteem kan enkel een bijdrage leveren tot het functioneren van haar *Umwelt*, als de omgeving van het onderwijssysteem die bijdrage verwacht en accepteert. De verwachtingen van de omgeving van het onderwijssysteem stellen zich anderzijds in op aanwezige of veronderstelde bijdragemogelijkheden. En in die mate scheppen de bijdragemogelijkheden de behoeften die ze bevredigen. Ze lassen zichzelf in de structuren in die het hen mogelijk maken verwachtingen te vervullen (Luhmann & Schorr, 1988, p.39). Kwalificatiebehoeften van de arbeidsmarkt worden mede bepaald door opleidingsmogelijkheden en worden tegelijk min of meer bevredigd door het bestaande opleidingssysteem. De sociale vraag naar onderwijs stelt zich in op aanwezige en/of veronderstelde onderwijsmogelijkheden, en laat zich gelden ten aanzien van het bestaande aanbod. Onderwijsplanning wordt, in andere woorden, gekenmerkt door circulaire, zelfreferentiële structuren.

Mijn argument is dus, samenvattend, dat niet alleen de vraag naar onderwijs -hetzij de sociale vraag, hetzij de economische vraag naar geschoolde arbeidskrachten- het aanbod bepaalt (of dient te bepalen, zoals het uitgangspunt van planning klassiek wordt

gedefinieerd), maar dat ook het onderwijsaanbod de vraag bepaalt. Daardoor ontstaat een werkelijkheidsbeeld dat een veel grotere *onbepaaldheid* en *complexiteit* insluit dan in het gangbare planningsdenken in termen van middel-doel structuren, conceptualiseerbaar is. Hamilton formuleert dienaangaande de volgende, gelijkaardige bedenking: "Perhaps major planning concepts are inadequate and limit an understanding of what planning is and how it should be used" (1991, p.23; zie voorts Adams, 1988; Hallak, 1989; Ross & Mählck, 1990; Benavides & Arredondo, 1991). Ik meen, hierbij aansluitend, dat precies de miskenning van het complexe schema van relaties tussen vraag en aanbod, een oorzaak is van het falen van zovele plannings- en beleidsinitiatieven. Als besluit wil ik beknopt aangeven hoe, aangrijpend op die complexiteit, uitgangspunten kunnen geformuleerd worden voor een optimalisering van onderwijsplanning.

Mijn voorstel sluit aan bij een onderzoeksperspectief dat vooral in de sociale psychologie wordt toegepast, en dat onder de noemer 'attributietheorie' bekendheid heeft verworven. Hoofdgedachte ervan is, dat in sociale verhoudingen (bijv. de opvoedende relatie tussen ouders en kind) het algemene relatieschema van oorzaken en gevolgen, middelen en doelen, inputs en outputs dermate complex is, dat het enkel verkort en vereenvoudigd kan worden gehanteerd. Over dergelijke vereenvoudigingen spreekt men in termen van "cognitive maps" of schemata (bijv. Kelley, 1972).

Voor "cognitive maps" zijn, gans in het algemeen, bepaalde simplificaties typisch, die van de realiteit afwijken, maar die noodzakelijk zijn om überhaupt een snel genoeg beschikbare en voldoende eenduidige grondslag voor het eigen handelen en beleven te verwerven. Het open, complexe relatieschema is een schematisering van de realiteit, die vereenvoudiging als het ware afdwingt, maar precies daardoor ook veranderbaar, optimaliseerbaar en situationeel beïnvloedbaar maakt. Inzoverre kan men, ietwat op de spits gedreven, zeggen: cognitieve schemata zijn altijd foutief. Een eerste simplificatie loopt over het stopzetten van de zoektocht naar verdere beïnvloedende c.q. beïnvloedbare factoren. Eén enkele factor, of enkele factoren worden als hét middel (of hét doel, dé input, dé output) gekarakteriseerd om die het in bepaalde situaties gaat. (Gezag en gehoorzaamheid zijn zo voorbeelden uit het traditionele opvoedingsdenken.) Een andere belangrijke simplificatie bestaat uit lineariseringen. Wisselwerkingen of circulaire processen blijven buiten beschouwing of worden ongedaan gemaakt. (Veranderen niet ook de ouders door de opvoeding van hun kinderen?) Deze simplificaties vergemakkelijken onder andere de selectieve attributie en het formuleren van doelen en strategieën.

Dergelijke complexiteitsreducties zijn niet zonder meer fouten, die men kan corrigeren door de ware toedracht van de zaken te onthullen. Het zijn noodzakelijke complexiteitsreducties, die evenwel niet altijd zo drastisch zouden moeten plaatsgrijpen of zo sterk vereenvoudigen als vaak geschiedt, en in die mate ook "Aufklärungsbedürftig" zijn (vgl Luhmann & Schorr, 1979, p.350-351). Dat geldt ook voor de schemata die in onderwijsplanning worden gehanteerd. Ik zie daar vooral twee Aufklärungsmogelijkheden. Enerzijds zou men de wijze waarop in planningsprocessen complexiteit wordt gereduceerd, kunnen optimaliseren. Men kan m.a.w. planners trachten sensibel te maken voor meer factoren dan zij doorgaans in acht nemen, voor wisselwerkingen tussen deze factoren of voor circulaire processen. Zo zou men onderwijsplanners eraan kunnen gewennen dat het onderwijsaanbod ook altijd de vraag bepaalt, en dat bijvoorbeeld

de economische vraag naar geschoolde arbeidskrachten zelfreferentieel wordt geconstitueerd, namelijk op grond van het schoolse aanbod. Dergelijke complicering zou planners betere mogelijkheden bieden de hun juist lijkende planningsstrategieën te kiezen, en de kansen op succes van planningsstrategieën te testen.

Als de "cognitive maps" van onderwijsplanners anderzijds moeilijk veranderbaar (zouden) zijn, heeft het nog altijd zin om vast te stellen met welke variabelen deze schemata correleren. Steven Klees (1986; 1989) heeft bijvoorbeeld, mijns inziens overtuigend, aangetoond dat de schemata van planners samenhangen met hun politico-economische overtuigingen. Neoklassieke of neoliberale planners analyseren en plannen anders dan hun neomarxistisch geïnspireerde collega's. Daaruit besluit hij dat, uitgaande van deze diversiteit aan theoretische perspectieven, "integrating a team with different views" of "a research-and-dialogue mode of inquiry (1986, p.606) de meest wenselijke strategie is: "instead of providing answers to policy questions, which we do not have, it opens a wide range of alternative policy options that are never considered and can make clear how and why we differ on the consequences of many of them" (ib., p.607). Of er nog andere gezichtspunten zijn, op grond waarvan schemata getypiseerd kunnen worden, is momenteel op grond van het beschikbare onderzoek zelfs niet anticipeerbaar. Nochtans zou ook daaruit praktisch belangrijke informatie kunnen volgen voor de samenstelling van planningteams.

Mijns inziens zou onderzoek dat een van deze, hier beknopt gethematiseerde, vertrekpunten kiest, de theorie en de praktijk van onderwijsplanning een stap vooruit kunnen helpen, uit de desolate "identity crisis" (Levin, 1981) of "crisis situation" (Adams, 1991, p.5) waarin ze zich al jarenlang bevindt. En wellicht kan macroplanning dan ook stimulansen bieden voor onderwijskundig onderzoek op microniveau, waar complexe, zelfreferentiële structuren eveneens voorkomen.

Summary

Educational planners usually describe their task as gearing the educational system to the needs or the demands of its environment. Manpower planning and cost-benefit analysis conceive of education as a supply system of the economy. The social demand approach of educational planning, on the contrary, takes the demands of the students as its point of departure: the supply of education must meet the 'voice of the people'. Both approaches nevertheless neglect the fact that the supply of education determines the demand for education. If these self-referential structures are paid attention to, the educational reality appears much more undetermined and complex than usually observed. That includes that exactly in the way this complexity is handled, educational planning can be optimized.

Correspondentieadres: R. Vanderstraeten, aspirant NFWO, Centrum voor Onderwijsbeleid- en -vernieuwing, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Noten

1. Ik dank Niklas Luhmann voor onze kritische discussie omtrent een eerdere (vertaalde) versie van dit artikel.

2. Beide voorbeelden zijn ontleend aan het vermakelijke essay van Watzlawick (1990). Talrijke andere voorbeelden zijn te vinden bij Rosenthal & Jacobson (1968).

3. Letterlijk: menselijk kapitaal. Het concept werd rond de jaren '60 geïntroduceerd door twee, intussen met Nobelprijzen economie bekroonde, auteurs: Gary Becker (1962) en Theodore Schultz (1961). Het verwijst naar het feit dat men in mensen kan investeren (d.m.v. onderwijs, "on-the-job" training, gezondheidszorg, ...) om hun produktiviteit en hun inkomen te verhogen. Investeren wordt in de economische literatuur gecontrasteerd met consumeren. Consumptie is gericht op 'onmiddellijke' behoeftebevrediging; investeringen zijn uitgaven voor produktiemiddelen die in de toekomst (allicht) profijt zullen opbrengen. Deze produktiemiddelen worden kapitaal genoemd (Woodhall, 1987).

4. Dit is ook een reden waarom er zulke verschillen bestaan in de tijdsdimensie tussen dominante planningsinitiatieven. In de jaren '60 lag de klemtoon op gespecialiseerde technische kwalificaties en dus op (hoger) beroepsonderwijs. Onder invloed van Coombs' onrustbarende "The world educational crisis" (1968) werd in het daaropvolgende decennium vooral aandacht besteed aan non-formele en permanente vorming (vgl Potemans, 1989). Kosten-baten analyses lijken nu echter aan te tonen dat algemeen vormende onderwijstypes het hoogste economische rendement kennen (Psacharopoulos, 1989); vandaar dat internationale instellingen zoals de Wereldbank nu vooral de uitbreiding van deze onderwijsvorm stimuleren.

5.In dit onderzoek werden 7 functieniveaus onderscheiden. Niveaus 1 en 2 betreffen ongeschoolde resp. halfgeschoolde en geoefende beroepen waarvoor basisschoolverlaters in aanmerking komen. Op de niveaus 3 en 4 bevinden zich geschoolde beroepen waarvoor een gerichte scholing (en bij 4 ervaring) vereist is. Bij 5 tot 7 gaat het om (zeer) gespecialiseerde beroepen. Huygen et.al. nemen aan dat voor de functieniveaus 1 en 2 het laagste opleidingsniveau geschikt is, dat niveau 3 overeenstemt met uitgebreid lager onderwijs, 4 met middelbaar onderwijs en 5 tot en met 7 met een opleiding in het hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs (Salverda, 1990, p.16).

6.Die kwalificatiebehoeften werden, zoals in voetnoot 3 vermeld werd, in de jaren '60 vooral gesitueerd in technische en beroepsopleidingen.

7.De belangrijkste bijdrage blijft Hallak, 1976.

8.Onderzoek omtrent "educational expansion" heeft echter nog niet tot eenduidige of consistente bevindingen geleid. Methodische aanpak, theoretische uitgangspunten en resultaten zijn zeer uiteenlopend. Zie voor wat betreft de discussie in het laatste decennium Archer (1982, 1984), Boli et al. (1985), Ramirez & Boli (1987), Hage et al. (1988), Garnier et al. (1989), Ramirez & Cha (1990), Hage & Garnier (1990).

9. Of die functie al dan niet berekenbaar is, blijft voorlopig duister. In de onderwijsplanningsliteratuur is overigens, bij mijn weten, nooit nauwkeurig onderzocht in welke mate de sociale vraag naar onderwijs beïnvloed wordt door het bestaande onderwijsaanbod (zie wel Meyer et al., 1977). Offe (1975, p.230) gaat zelfs uit van een logisch prognosedeficit: hij neemt aan dat de wijze waarop het onderwijsaanbod de vraag bepaalt per definitie niet anticipeerbaar is. Daarentegen heeft Herbert Simon (1957, p.79-87) in een andere context (prognoses van verkiezingsresultaten) pogen aan te tonen dat, ondanks "self-fulfilling" en "self-defeating prophecies" correcte en stabiele berekeningen kunnen gemaakt worden. Die beroemde studie, die tot een omvangrijk onderzoeksdomein geleid heeft, zou echter op een verkeerde toepassing van een mathematisch theorema (het "fixed point theorem" van Brouwer) kunnen berusten (Ofsti & Osterberg, 1982; zie ook de aansluitende discussie Aubert, 1982; Simon, 1982). Derhalve blijft het ook ongeklaard of men langs deze weg zelfreferentiële processen in onderwijsplanning kan berekenen.

Literatuur

Adams, D. (1988). Extending the educational planning discourse: Conceptual and paradigmatic explorations. *Comparative Education Review*, *32*, 400-415.

Adams, D. (1991). Planning models and paradigms. In R.V. Carlson & G. Awkerman (Eds.), *Educational planning: Concepts, strategies, and practices* (pp. 5-20). New York-Londen: Longman.

Archer, M.S. (1982). *The sociology of educational expansion: The take-off, growth and inflation in educational systems.* Londen: Sage.

BEST COPY AVAILABLE

Archer, M.S. (1984). *Social origins of education systems* (University edition). Londen: Sage.
Aubert, K.E. (1982). The role of mathematics in the exploration of reality. *Inquiry, 25*, 353-359.
Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social* (nouvelle édition augmentée). Grenoble: PUG.
Becker, G.S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy, 70*, 9-50.
Benavides, L.G. & Arredondo, V. (1991). Vers une nouvelle conception et une pratique renovée de la planification. *Perspectives, 20*, 111-122.
Berg, I. (1972). *Education and jobs: The great training robbery* (eerste druk 1971). Boston: Beacon Press.
Blaug, M. (1991). *An introduction to the economics of education* (eerste druk 1970). Aldershot (Eng.): Gregg.
Boli, J., Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review, 29*, 147-170.
Bondi, L. (1989). Selecting schools for closure: Theory and practice in 'rational' planning. *Journal of Education Policy, 4*, 85-102.
Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social.* Parijs: PUF.
Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1977). Formal qualifications and occupational hierarchies: the relationship between the production system and the reproduction system. In E.J. King (Ed.), *Reorganizing education: Management and participation for change* (pp. 60-69). Londen: Sage.
Cannaerts, F. (1978/1979). Kansen voor schooloverstijgend denken en handelen in de regionale coördinatiecommissies voor het katholiek onderwijs. *Nova et Vetera, 56*, nrs. 1+2, 32-42.
Cohn, E. & Geske, T.G. (1990). *The economics of education.* Oxford: Pergamon.
Coombs, P.H. (1968). *The world educational crisis.* New York: Oxford University Press.
Coombs, P.H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties.* New York: Oxford University Press.
Deboutte, P. (1992). Participatiestructuren in het vrij katholiek onderwijs. In *Schoolleiding en -begeleiding. Visies en ontwikkelingen.* Oktober, Aflevering 6, 1-11.
Delbeke, J. & De Vuyst, J. (1983) Onderwijsinnovatie in economische crisis. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde, 8*, 480-485.
Deleeck, H. et al. (1981). *Sociale verdeling van de overheidsuitgaven voor onderwijs.* Brussel: Programmatie voor wetenschapsbeleid.
Deleeck, H. & Storms, B. (1989). Blijvende ongelijkheden in het onderwijs: tien jaar later. *De Gids op Maatschappelijk Gebied, 80*, 1119-1138.
Den Hoed, H. et al. (1987). Planning als onderneming. In P.B. Lehning & J.B.D. Simonis (Red.), *Handboek beleidswetenschap* (pp.277-294). Meppel: Boom.
Devos, G. et al. (1987). *Het reglementaire kader van lokaal onderwijsbeleid.* Leuven: Acco.
Dore, R. (1978). *The diploma disease: Education, qualification and development* (eerste druk 1976). Londen: Allen & Unwin.
Foster, P.J. (1971). The vocational school fallacy in development planning. In M.J. BOWMAN et al. (Eds.), *Readings in the economics of education/Textes choisis sur l'économie de l'éducation* (pp. 614-629). Parijs: UNESCO.
Garnier, M., et al. (1989). The strong state, social class and controlled school expansion. *American Journal of Sociology, 95*, 279-306.
Geyer, F. & Van Der Zouwen, J. (Eds.) (1986). *Sociocybernetic paradoxes.* Londen: Sage.
Gross, E. & Etzioni, A. (1985). *Organizations in society.* Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
Grubb, W.N. (1985). The convergence of educational systems and the role of vocationalism. *Comparative Education Review, 29*, 526-548.
Hage, J. et al. (1988). The active state, investment in human capital, and economic growth. *American Sociological Review, 53*, 824-837.
Hage, J. & Garnier, M.A. (1990). Social class, the hesitant state and the expansion of secondary schools in Great Britain. In R.G. Corwin (Ed.), Research in sociology of education and socialization. Vol. 9. *Historical approaches* (pp. 55-80). Londen-Greenwich (Conn.): JAI Press.
Hallak, J. (1976). *La mise en place de politiques éducatives: rôle et méthodologie de la carte scolaire.* Brussel-Parijs: Labor Nathan-UNESCO.
Hallak, J. (1989). Les perspectives de la planification de l'éducation. *Perspectives, 19*, 179-182.

Hamilton, D.N. (1991). An alternative to rational planning models. In R.V. Carlson & G. Awkerman (Eds.), *Educational planning: Concepts, strategies, and practices* (pp. 21-47). New York-Londen: Longman.

Huygen, F. & Smits, J. (1990). Verdringing op de Nederlandse arbeidsmarkt: fictie of werkelijkheid? *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken, 6*, 19-21.

Kelley, H.H. (1972). *Causal schemata and the attribution process.* New York: General Learning Press.

Klees, S.J. (1986). Planning and policy analysis in education: What can economics tell us? *Comparative Education Review, 30*, 544-607.

Klees, S.J. (1989). The economics of education: A more than slightly jaundiced review of where we are now. In F. Caillods (Ed.), *The prospects for educational planning* (pp. 244-291). Parijs: UNESCO-IIEP .

Laermans, R. (1992). *In de greep van "de moderne tijd"*. Leuven: Garant.

Levin, H. (1980). The limits of educational planning. In H.N. Weiler (Ed.). *Educational planning and social change* (pp. 15-47). Parijs: UNESCO-IIEP.

Levin, H. (1981). The identity crisis of educational planning. *Harvard Educational Review, 51*, 85-93.

Little, A.W. & Singh, J.S. (1992). Learning and working: Elements of the diploma disease thesis examined in England and Malaysia. *Comparative Education, 28*, 181-200.

Luhmann, N. (1989a). *Die Wirtschaft der Gesellschaft.* Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1989b). Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. *Politische Vierteljahresschrift, 30*, 4-9.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 25*, 345-365.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (eerste editie 1979). Frankfurt: Suhrkamp.

Masschelein, J. (in druk). Hoger onderwijs: zonder universiteit, zonder vorming? *Pedagogische Studiën, 70.*

Merton, R.K. (1958). The self-fulfilling prophecy. In R.K. Merton, *Social theory and social structure* (revised and enlarged edition) (pp.421-436). New York: Free Press.

Merton, R.K. (1976). The unanticipated consequences of social action. In R.K. Merton, *Sociological ambivalence and other essays* (pp.145-155). New York: Free Press.

Meyer, J.W. et al. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education, 50*, 242-258.

Morin, E. (1977). *La méthode.* Vol. 1. *La nature de la nature.* Parijs: Seuil.

Müller, N. (1976). Problems of planning connected with the aspect of reflexivity of social processes. *Quality and Quantity, 10*, 17-38.

Offe, C. (1975). Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.). *Bildungsforschung: Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1* (pp. 217-252). Stuttgart: Klett Verlag.

Ofsti, A. & Osterberg, D. (1982). Self-defeating predictions and the fixed point theorem: A refutation. *Inquiry, 25*, 331-352.

Parnes, H. (1962). *Forecasting educational manpower needs for economic and social development.* Parijs: OECD.

Potemans, K. (1989). Van optimisme naar pessimisme. Een balans van een kwarteeuw onderzoek naar de relatie onderwijs-ontwikkeling in de schoot van de vergelijkende pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift, 14*, 174-187.

Psacharopoulos, G. (1986). The planning of education. Where do we stand? *Comparative Education Review, 30* 560-573.

Psacharopoulos, G. (1989). Time trends of the returns to education: Cross-national evidence. *Economics of Education Review, 8*, 225-231.

Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education, 60*, 2-17.

Ramirez, F.O. & Cha, Y.-K. (1990). Citizinship and gender: Western educational developments in comparative perspective. In R.G. Corwin (Ed.), *Research in sociology of education and socialization.* Vol. 9. *Historical approaches* (pp. 153-173). Londen-Greenwich (Conn.): JAI Press.

Ritzen, J.M.M. (1987). Onderwijs en economie. In J.A. Van Kemenade et al. (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid. Deel 2B: Onderwijs en samenleving* (pp. 11-147). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Robbins, L. (1963). *Higher education.* Londen: HMSO.

Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1949). *Management and the worker. An account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago.* Cambridge (Mass.): Harvard University.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ross, K.N. & Mälck, L. (1990). A new mission for educational planning. In K.N. Ross & L. Mälck (Eds.), *Planning the quality of education* (pp. 3-12). Parijs: UNESCO-IIEP.

Rumberger, R.W. (1987). The potential impact of technology on the skill requirements of future jobs in the United States. In G. Burke & R.W. Rumberger (Eds.), *The future impact of technology on work and education* (pp. 74-95). Londen: Falmer Press.

Salverda, W. (1990). Verdringing op de Nederlandse arbeidsmarkt. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, 6,* nr. 2, 4-18.

Salverda, W. (1990/'91). Oorzaken van verdringing op de arbeidsmarkt. *Tijdschrift voor politieke economie, 13,* nr. 4, 66-81.

Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review, 51,* 1-17.

Silver, H. & Brennan, J. (1987). *A liberal vocationalism.* Londen: Methuen.

Simon, H.A. (1957). *Models of man: Social and rational.* New York: John Wiley.

Simon, H.A. (1982). Election predictions: A reply. *Inquiry, 25,* 361-364.

Task Force Human Resources Education Training Youth (1991). *Memorandum on higher education in the European Community.* Brussel: Commission of the European Communities.

Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt (1990). *Onderwijs - arbeidsmarkt. Naar een werkzaam traject.* Alphen aan den Rijn: Samsom.

Van Den Bosch, A. (1978/'79). Twintig jaar geleide ontwikkeling van het Vrij Katholiek Scholennet in België. *Nova et Vetera, 56,* nrs. 1+2, 18-31.

Vanderstraeten, R. (1991/'92). Onderwijs en arbeidsmarkt. Naar een werkzaam traject in Nederland? *Impuls voor onderwijsbegeleiding, 22,* 49-60.

Veldhuisen, K.J. (1983). Een planningsmodel voor het voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde, 8,* 230-240.

Watzlawick, P. (1985). Management oder - Konstruktion von Wirklichkeiten. In J.B. Probst & H. Siegwart (Hrsg.), *Integriertes Management: Bausteine des systemorientierten Management* (pp. 365-376). Bern: Haupt.

Watzlawick, P. (1990). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In P. Watzlawick (Hg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* (eerste druk 1981) (pp. 91-110). München-Zurich: Piper.

Weiler, H. (1982). Educational planning and social change: A critical review of concepts and practices. In P.G. Altbach et al. (Eds.), *Comparative education* (pp. 105-119). New York-Londen: MacMillan.

Weiler, H. (1985). Planning education: An overview. In T. Husèn & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 3923-3930). New York: Pergamon.

Wielemans, W. (1984). *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk.* Leuven: Acco.

Windham, D. (1975). The macro-planning of education: Why it fails, why it survives and the alternatives. *Comparative Education Review, 19,* 187-201.

Woodhall, M. (1987). Human capital concepts. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education. Research and studies* (pp.21-24). New York:Pergamon.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.09 Onderwijsbeleid
Swidoc trefwoorden:
onderwijsplanning
onderwijseconomie
sociale vraag

Onderzoek kort

Wolfhagen, H.A.P. (1993). *Kwaliteit van klinisch onderwijs.* (Proefschrift Rijksuniversiteit Limburg). Maastricht: Universitaire Pers. ISBN 90-5278-052-8. f 35,00

Het thema van dit proefschrift is de ontwikkeling van een systeem voor kwaliteitszorg van het klinisch onderwijs. Onder klinisch onderwijs worden de stages verstaan die studenten in hun vijfde en zesde jaar van de studie geneeskunde lopen in ziekenhuizen; ook wel co-assistentschappen genoemd. Het onderzoek heeft plaatsgevonden aan de Faculteit der Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Limburg te Maastricht. Het betreft data die in de periode 1989-1991 verzameld zijn bij acht verschillende klinische disciplines en vijf verschillende ziekenhuizen. Voor elk jaar staan ongeveer 800 waarnemingen van studenten ter beschikking. In het hiernavolgende zal een beknopte karakterisering van de inhoud van het proefschrift worden gegeven.

De doelstellingen van dit proefschrift zijn als volgt gespecificeerd:
- de ontwikkeling van een instrument voor een valide en betrouwbare beoordeling van co-assistentschappen
- het creëren van voorwaarden voor de invoering van dit instrument in de onderwijspraktijk;
- het bevorderen van het gebruik van het instrument en het op grond van empirische gegevens doen van voorstellen om het onderwijs te verbeteren.

Allereerst heeft een nadere definiëring van het begrip kwaliteit plaatsgevonden. Hiervoor is gebruik gemaakt van literatuurstudies, onderzoeksresultaten en ervaringen uit de praktijk. Kwaliteit is geoperationaliseerd als voorwaarde waaraan een co-assistentschap naar onderwijskundige maatstaven zou moeten voldoen. Vervolgens is een nadere specificatie gemaakt in 14 inhoudelijke domeinen die kenmerkend zijn voor kwaliteit, namelijk voorbereiding op de stage, informatie over de stage, persoonsgebonden begeleiding, begeleiding van het medisch-technisch handelen, aandacht voor de patiënt en context, onderwijsactiviteiten, aanbod patiëntproblemen, patiëntgebonden leersituaties, verblijf op de polikliniek, studiefaciliteiten, stagebeoordeling, gelegenheid tot zelfstudie, tijdsbesteding, algemeen oordeel over de sfeer, leerzaamheid en organisatie van de stage. Elk domein is geoperationaliseerd in 2 of meer items. Deze items zijn bij elkaar gebracht in een vragenlijst voor studenten, bestaande uit 51 vragen in de vorm van stellingen en voorzien van een vijfpunts-ratingschaal. Om een indruk te krijgen van de kwaliteit is deze vragenlijst aan het einde van elke stage afgenomen bij studenten. Op deze manier kon voor elk onderscheiden domein op het niveau van de stage (bijvoorbeeld: chirurgie, interne geneeskunde) én de stageplaats (bijvoorbeeld: chirurgie in ziekenhuis A, chirurgie in ziekenhuis B) een domeinscore worden berekend.

Voor het geven van betekenis aan deze scores wordt gebruik gemaakt van normen. Relatieve normen vormen het vertrekpunt van interpretatie. Hierbij worden scores

van diverse stageplaatsen onderling vergeleken en worden de gemiddelde domeinscores binnen een stageplaats vergeleken. Vastgesteld kon worden welke stageplaats relatief laag of hoog scoort en welke domeinen relatief laag of hoog scoren. Om ervoor te zorgen dat een bepaald minimumniveau gegarandeerd blijft, geldt naast een relatieve norm een absolute norm als ondergrens. Bij absolute normen worden de domeinscores vergeleken met een vooraf gedefinieerde standaard. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van zelfgerichte normen. Deze worden ontleend aan voorafgaande metingen bij dezelfde stageplaats. Hierdoor bestaat de mogelijkheid om de ontwikkeling van een stageplaats over langere tijd vast te stellen.

Gegevens worden dus op diverse niveaus en vanuit diverse invalshoeken geïnterpreteerd. Op deze manier kan inzicht verkregen worden in de sterke en zwakke punten van stages en stageplaatsen. Deze informatie fungeerde als basis om beslissingen te nemen over de aspecten van een stage(plaats) die veranderingen verdienen. Drie case-studies illustreren op welke manier deze interpretatie plaatsvindt, welke beslissingen genomen kunnen worden en wat de meerwaarde is van het toepassen van gecombineerde normen.

Om een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid en de validiteit van de vragenlijst zijn een aantal studies uitgevoerd. In het kader van de validiteit zijn twee studies opgezet naar de constructvaliditeit van het instrument. Met behulp van confirmatorische factoranalyse (LISREL) is nagegaan of de op inhoudelijke en pragmatische gronden a-priori gespecificeerde multi-dimensionale structuur ook in de verzamelde data tot uitdrukking komt. De stabiliteit van het instrument is onderzocht door de correlatiematrices van 1989 en 1990 op invariantie te onderzoeken. De uitkomsten van beide studies vormen een indicatie voor de construct-validiteit van het instrument.

De betrouwbaarheid is onderzocht met behulp van de generaliseerbaarheidstheorie. Het doel van deze studies is tweeledig. Ten eerste om een indicatie te krijgen van de betrouwbaarheid van de scores en van de beslissingen die genomen worden met behulp van het instrument. Ten tweede om vast te stellen hoeveel waarnemingen van studenten nodig zijn om tenminste een betrouwbaar oordeel te kunnen geven door het aantal studenten te variëren. De resultaten wijzen uit dat het instrument betrouwbare metingen mogelijk maakt op alle niveaus van interpretatie. Een belangrijke conclusie is voorts dat met 10 aselecte studentwaarnemingen per stageplaats betrouwbare metingen verricht kunnen worden.

Vaak wordt ervan uitgegaan dat systematische metingen van de kwaliteit van stages onmogelijk zouden zijn, omdat stages in een relatief ongestructureerde onderwijsomgeving plaatsvinden. Op basis van de resultaten van het uitgevoerde onderzoek lijkt het gerechtvaardigd om te stellen dat evaluatie van stages mogelijk is en bovendien dat de gekozen benadering bruikbare informatie biedt om de kwaliteit van stages te bewaken en te bevorderen. Alhoewel de studie is uitgevoerd binnen de Faculteit der Geneeskunde zijn de resultaten te vertalen naar andere stages in andere studierichtingen.

Uit de boekenwereld

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Biesta, G.
Theorie en praktijk.
Eburon, Delft, 1992, 242 blz., ISBN 90-5166-284-X, *f* 39,50

Deze studie — in oorsprong een proefschrift — ziet in het werk van de Amerikaanse filosoof John Dewey, wanneer men dat ten minste op een 'juiste' (bepaalde) wijze interpreteert, een mogelijkheid om de eigentijdse theorie-praktijkproblematiek binnen de sociale wetenschappen op een geïntegreerde wijze te benaderen. Die theorie-praktijkproblematiek situeert zich op verschillende niveaus: in de relatie tussen (i) wetenschapsfilosofie en wetenschapspraktijk, (ii) sociale wetenschappen en sociale praxis en (iii) het individuele kennen en handelen. Uitgangspunt van het boek is de vaststelling dat problemen die zich op de verschillende niveaus voordoen structureel verwant zijn —telkens kan de vraag worden gesteld naar de toegevoegde waarde van het ene voor het andere— en dus op een samenhangende wijze moeten worden bestudeerd.

De toenemende belangstelling voor het pragmatisme (de fase van herontdekking waarin het werk van Dewey zich volgens Biesta bevindt) en de centrale plaats die bovengenoemde problematiek in Deweys werk inneemt zijn de motieven die Biesta aanvoert om het gedachtengoed van de Amerikaanse filosoof te bestuderen.

Meer bepaald onderzoekt de auteur op basis van een reconstructie van Deweys filosofie "welke bijdrage er op basis van het werk van Dewey geleverd zou kunnen worden aan het oplossen van concrete problemen op het gebied van de relatie tussen theorie en praktijk".

De reconstructie en interpretatie van Deweys ideeën, die de eerste vijf hoofdstukken van het boek beslaan, werden rijkelijk van citaten voorzien. In functie van het centrale concept 'logica van de ervaring' structureert de auteur Deweys ideeën rond diens stelling dat alle aspecten van het menselijke in-de-wereld-zijn als modi van de ervaring kunnen worden opgevat. Het verbrede rationaliteitsbegrip dat wordt beoogd, biedt plaats aan cognitieve en aan niet-cognitieve aspecten.

In het eerste hoofdstuk wordt op de structuur van Deweys 'filosofie van de ervaring' ingegaan. Uitgangspunt voor die filosofie is de 'crisis in culture' die Dewey in zijn tijd heeft ervaren. Tegenover het natuurwetenschappelijke wereldbeeld stelde hij een alternatieve visie op de natuur voor. De 'ervaring' of 'transactie' als het niet om levende organismen gaat, is daarin het meest primaire natuurlijke proces van het menselijke

in-de-wereld-zijn. Die ervaring moet worden gezien als een cultureel gemedieerde transactie tussen mens en wereld, waarbij zowel cognitieve als niet-cognitieve aspecten van het menselijke in-de-wereld-zijn als verschillende modi van die ervaring worden opgevat.

Dat Dewey het natuurwetenschappelijke wereldbeeld niet in zijn geheel overboord zet, maar dat zelfs aangrijpt om een eventuele meerwaarde van het kennen voor het handelen aan te tonen, is volgens Biesta niet een voldoende voorwaarde om hem als een positivist te beschouwen.

In het tweede hoofdstuk wordt Deweys psychologie in functie van het bovenstaande geïnterpreteerd. Biesta bespreekt Deweys reconstructie van het traditionele Stimulus-Responsconcept en laat zien hoe het handelen bij Dewey een cruciale rol speelt in het tot stand komen van betekenis. De cognitieve aspecten van het menselijke in-de-wereld-zijn (de cognitieve ervaringsmodus) komen in dit en in de volgende hoofdstukken uitgebreid aan bod.

In hoofdstuk drie wordt de cognitieve ervaring besproken als een mogelijke vorm die het menselijke in-de-wereld-zijn kan aannemen en wordt een nieuwe visie op kennis ontwikkeld. In Deweys woorden: "kennis is een ervaren relatie van dingen".

Hoe kennis tot stand komt, vormt het onderwerp van het vierde hoofdstuk, dat Deweys 'theorie van het onderzoek' behandelt. Uit de reconstructie van de cognitieve ervaringsmodus komt sterk naar voren, hoezeer cultuur bij het tot stand komen van kennis medebepalend is.

De interpretatie wordt in het vijfde hoofdstuk afgesloten. In de vorige hoofdstukken werd vanuit verschillende invalshoeken Deweys verantwoording en uitwerking van een verbreed rationaliteitsbegrip gereconstrueerd. Biesta laat zien dat een aantal concrete problemen die samenhangen met de 'crisis in culture' voor Dewey worden opgelost, precies doordat ze binnen het ontstane nieuwe denkkader eigenlijk geen problemen meer zijn.

Welke de relevantie van die ideeën voor onze tijd kan zijn, vormt het onderwerp van het zesde hoofdstuk. Deweys werk kan volgens Biesta een bijdrage leveren aan onze positiebepaling binnen het spanningsveld tussen absolute autoriteit van de cognitieve rationaliteit en een volstrekt relativisme of nihilisme. Voorbij autoriteit en subjectivisme is er ook binnen het hedendaagse wetenschapsfilosofische debat een positie mogelijk die niet vastloopt op extremen. Dat Biesta niet echt aan de oplossing van concrete problemen toekomt, heeft wellicht te maken met het feit dat hij, gelet op de stand in het Dewey-onderzoek waar een 'handboek-interpretatie' van diens filosofie ontbreekt, zich —veel meer dan aanvankelijk de bedoeling is geweest— heeft moeten bezighouden met de reconstructie en interpretatie van Deweys ideeën.

De methode die Biesta toepast om tijdens zijn reconstructie halt te houden bij kernconcepten uit Deweys filosofie en die dan verder uit te diepen en te definiëren, geeft het geheel soms een encyclopedisch karakter.

Naast een rijk gevuld personenregister moet tot slot nog de uitgebreide bibliografie worden vermeld, alsook een beknopte biografie en een korte impressie van de aandacht voor Deweys filosofie in Nederland.

P. Nelissen

Wildemeersch, Danny en Theo Jansen
Adult education, experiential learning and social change, the postmodern challenge.
VUGA Uitgeverij b.v., 's-Gravenhage, 1992, 184 blz., ISBN 90-5250-512-8

Problemen van en uitdagingen voor bestaande systemen van volwassenen educatie en meer in het bijzonder, in een tijd die wordt gekenmerkt door "postmodernisme", dat is het thema van dit boek.

Ervaringsleren wordt daarin omschreven als "the process whereby people, individually, and in association with others, engage in direct encounter and then *purposefully* reflect upon, validate, transform, give personal meaning to, and seek to integrate their different ways of knowing."

Ervaringsleren speelt zich in de praktijk af in vier verschillende vormen ("villages"), zo blijkt uit de literatuur over dit onderwerp. In de eerste plaats is het een alternatieve methode van kennisverwerving tegenover traditionele vormen van kennisoverdracht. Een tweede vorm betreft de organisatie van institutionele verandering, een derde richt zich op bewustwording en concrete maatschappelijke verandering in "community action"; en een vierde vorm is betrokken op persoonlijke verrijking en ontwikkeling. Ervaringsleren stoelt op een optimistisch mensbeeld, zo blijkt uit elk van deze toepassingsgebieden. Het gaat uit van de verwachting, dat mensen in samenwerking op actieve wijze vorm kunnen geven aan zichzelf en hun omgeving. Dat optimistisch mensbeeld staat op gespannen voet met de kultuurkritiek van het postmodernisme, waarvan belangrijke aspecten zijn: de erosie van absolute standaarden voor esthetische, ethische en cognitieve oordelen, en van daarmee samenhangende opvattingen over het individu als autonoom subject en over het vermogen om de samenleving planmatig in te richten c.q. samenlevingsproblemen planmatig op te lossen volgens rationele maatstaven en procedures.

Tegen deze achtergrond rijst twijfel over de vraag, of optimisme met betrekking tot de mogelijkheden van systemen van volwassenen educatie met ervaringsleren nog wel gerechtvaardigd is. Analyses dienaangaande maken melding van twee tegenovergestelde tendensen. Enerzijds is er sprake van toenemende verzelfstandiging van individuen ten opzichte van traditionele beknellende kaders van geloofssystemen en gebrekkige materiële omstandigheden. Mensen zijn in toenemende mate in staat om hun eigen leven vorm te geven, in vrijheid persoonlijke keuzes te maken met betrekking tot waarden, normen en levensstijl. Anderzijds zien we ook, dat individuele vrijheden worden ingeperkt door invoeging in grote en complexe netwerken van maatschappelijke (economische, politieke) instituties, die wereldwijde vormen aannemen, en die het maatschappelijk functioneren van individuen onderwerpen aan uniformerende regelsystemen.

Onderwijskundige concepten en praktijken, die de onafwendbaarheid van deze nieuwe afhankelijkheden accepteren, lopen de kans steeds minder manoeuvreerruimte te krijgen voor de optimistische projecten van het ervaringsleren. Dit is het probleemkader, waarbinnen personen uit Nederland, België, Engeland, Italië en Griekenland, werkzaam aan universiteiten en sociale academies en centra voor volwassenen educatie, twee jaar lang hebben gestudeerd en gediscussieerd over de toekomstmogelijkheden van ervaringsleren, met een afsluitend seminarie in Elewijt in België in 1991. Dit boek is daarvan het resultaat.

Een en ander wordt uiteengezet in het inleidende hoofdstuk van Wildemeersch en Jansen. Na het inleidend hoofdstuk volgen zeven bijdragen met een theoretisch karakter. Elk van deze bevat een nadere analyse van de bovengenoemde spanningsverhouding. Enkele hiervan munten uit door een genuanceerde analyse van de sterke en zwakke zijden van de these van het postmodernisme. Met name de artikelen van Allegaert en Vanmarcke en van Jansen en Klercq hebben als verdienste, dat zij de negatieve claims van de postmodernistische kritieken tot meer aanvaardbare proporties terugbrengen. Zij zijn als zodanig verdienstelijke bijdragen tot het betreffende debat. Andere artikelen leggen het accent meer op de dilemma's van het ervaringsleren (bijvoorbeeld Wildemeersch) en op nieuwe mogelijkheden (bijvoorbeeld Berkers). Alles bijeen een lezenswaardig geheel.

De laatste vijf artikelen gaan over toepassingsmogelijkheden van ervaringsleren in de praktijk van de volwassenen educatie: hoe moeilijk het is onder de dominantie van het cognitief-instrumenteel leerconcept; een pleidooi voor nieuwe impulsen van sociaal-culturele educatie in het postmodernistische tijdperk, gebaseerd op cultuuranalyses van Giddens en Habermas. Verder drie modelpresentaties van (voor) praktijk: een systeem van zelfstudie in "the Polytechnic of East-London", Engeland; een post-graduate programma voor ontwikkelingswerkers in Zuid-Italië; het door Ruth Cohn in de psychotherapie ontwikkelde Team-centered-Interaction (TMC) model, gepresenteerd als uitdaging voor de kritische pedagogiek. Zonder afbreuk te willen doen aan de relevantie van elk van deze artikelen moet het me toch van het hart dat de praktijk van het ervaringsleren in deze bundel maar schraal vertegenwoordigd is. Het is niet denkbeeldig dat belangrijke componenten van het concept ervaringsleren inmiddels toepassing hebben gevonden in de volwassenen educatie, maar ook in delen van het reguliere secundaire en tertiaire onderwijs. Hoe dan ook, een redelijk breed gefundeerde analyse van ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs had in deze bundel niet mogen ontbreken. Nu is het in die twee jaar discussie en onderzoek toch een beetje navelstaren gebleven. Theoretiseren over ervaringsleren zonder toetsing aan praktijk, is dat niet strijdig met het concept ervaringsleren ?

M. Matthijssen

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Thomas, Glyn V. en Angèle M.J. Snik
De psychologie van kindertekeningen. (Vert. van: *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990).
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1993, 173 blz., ISBN 90-265-1318-6, f 29,50

Hartensveld, Frans
De mystiek van de ontmoeting. De betekenis van het dialogisch principe in het denken van Martin Buber.
Uitgeverij Gooi & Sticht, Baarn, 1993, 103 blz., ISBN 90-304-0704-2, f 22,50

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm.** Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 424-4086631-41 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

Pedagogisch Tijdschrift

4

8e JAARGANG JULI

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

J. Lowyck — Van de redactie 241

K. Potemans — Pedagogisch Commentaar 242

G. Kelchtermans — Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling. Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs 246

P. Smeyers — Besprekingsartikel: Charles Taylor en de hernieuwde aandacht voor het authentieke individu 268

G. Boone — Kroniek: Een crosscultureel historisch-pedagogisch congres ISCHE XV 288

Uit de boekenwereld 292

Uit andere tijdschriften 302

Ingekomen boeken 304

Van de redactie

Dit vierde nummer van de jaargang 1993 bevat erg uiteenlopende thema's: een sociologische studie over de toegang tot de universiteit, de verslaggeving van een crosscultureel historisch-pedagogisch congres, een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten Basisonderwijs, een kritische analyse van de ideeën van de filosoof Charles Taylor, en een bespreking van een waaier van acht boeken. Sceptici zullen aanvoeren dat de geconstateerde divergentie de verkaveling van het domein van pedagogiek en onderwijskunde duidelijk illustreert. Wie meer op ruwe cultuuranalyses is gesteld, zal er een bevestigend teken in zien van het postmodernistisch onvermogen tot synthese. Pragmatici op hun beurt zullen de diversiteit attribueren aan het toevallige aanbod van manuscripten. En er vallen ongetwijfeld nog andere types te onderkennen, waaronder zij die van de verscheidenheid geen akte hebben genomen.
Het inschatten van het tekort aan samenhang kan echter vele wegen uit. Men kan de divergentie vooral benaderen vanuit de oppervlaktestructuur van dit nummer in termen van uiteenlopende thema's (universiteit, koloniale pedagogiek, professionele ontwikkeling van leraren, hernieuwde aandacht voor het authentieke individu) en diverse wetenschappelijke taalhandelingen (becommentariëren, verslaggeven, kritisch analyseren, bespreken, opiniëren). Maar het is ook mogelijk om te zoeken naar een onderliggend, gemeenschappelijk kenmerk. Wat mij bij de lectuur van de bijdragen is opgevallen, is dat het steeds een controleerbare poging betreft om deelgebieden van opvoeding en onderwijs op een grondige en methodologisch verantwoorde wijze te benaderen, hetzij door het onderzoek en de ideeën van anderen aan een kritische inspectie te onderwerpen, hetzij door zelf een onderzoeksvraag te beantwoorden. In beide gevallen gaat het om een oefening in denkkracht om relevante fenomenen te selecteren, te verwoorden, te vatten, in de greep te krijgen, te 'be-grijpen'. Voor het verrichten van deze exercitie staan heel wat interpretatiemodellen en methodes ter beschikking.
Vooral de poging van iedere auteur om eigen onderzoekservaringen, expertise en denkkaders te confronteren met onderzoeksgegevens leidt, althans bij mij, tot een soort intellectueel-esthetisch genoegen. Bovendien helpt het om een breed-spectrum visie op het gehele veld te cultiveren en de voortschrijdende systeemscheiding en isolering in het pedagogisch landschap te vermijden.
In de lijn van het voorgaande nodig ik de lezer uit om grondig kennis te nemen van het gedachtengoed van de auteurs die vele ideeën en onderzoeksuitkomsten bevragen, verfijnen en zodoende bijdragen tot gevalideerde communicatie. Hun doel is immers 'kennis' te produceren, verstaan als door waarheidscriteria gezuiverde ervaring. Bovendien leggen de verkregen inzichten ook een brug tussen het eigen denken en dit van anderen, en tussen de theorie en de praktijk. Deze dubbele vertaalslag - ook al moet men soms hard werken om de gehanteerde concepten, denkkaders en methodes in hun bedoelde betekenis en relevantie te vatten - impliceert tegelijk een oprecht respect voor het denkvermogen van de lezer. Zo gezien wordt de in woorden vastgelegde inhoud van dit nummer gevitaliseerd tot een dialoog. Dit laatste is ten slotte het voorwerp van de inspanningen die de redactieleden zich voor dit tijdschrift blijven getroosten.

J. Lowyck

Ped. T. 18 (1993), nr. 4, p. 242-245

Pedagogisch commentaar

Nog steeds *'in de buitenbaan'*?

K. POTEMANS

De deelname van jongeren uit lagere sociale groepen aan het hoger onderwijs, en meer in het bijzonder aan de universiteit, maakt al gedurende jaren, zij het met wisselende heftigheid, het voorwerp uit van (onderwijs)politieke discussies in Vlaanderen. Telkens opnieuw weerklinkt dezelfde klacht: jongeren uit arbeidersmiddens zijn ondervertegenwoordigd aan onze universiteiten.

Reeds in 1976 stelden de Leuvense sociologen Vandekerckhove en Huyse een onderzoek te boek waarin deze stelling op overtuigende wijze empirisch werd gestaafd. Die studie kon toen - allicht mede door zijn suggestieve titel 'In de buitenbaan' - op heel wat wetenschappelijke en mediatieke belangstelling rekenen en geldt nog steeds als één der zeldzame 'klassiekers' van de Vlaamse onderwijssociologie. Niet alleen werd de stelling bevestigd dat kinderen van lagere komaf in minder grote getale deelnamen aan het hoger onderwijs. Daarnaast werd erop gewezen dat arbeiderskinderen die toch doorstroomden naar de universiteit, doorgaans opteerden voor minder gereputeerde studierichtingen en achteraf vrede namen met banen die relatief geringe carrièreperspectieven boden. Onlangs namen beide auteurs[1] de draad van hun vorige onderzoek weer op. Onder de titel 'In de buitenbaan ... nog steeds?' publiceerden ze de resultaten van een vervolgonderzoek betreffende de democratisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen.

In 'In de buitenbaan ... nog steeds?' wordt de samenhang tussen sociaal milieu en studieniveau bevestigd. Nog altijd haken jongeren uit de arbeidersklasse vaker af na hun middelbare studies. Indien ze verder studeren, opteren ze meestentijds voor niet-universitair onderwijs van het korte type. Belangwekkender lijken me evenwel de gegevens die in tegenspraak zijn met de vorige studie of die er nuanceringen bij aanbrengen. Verrassend zijn bijvoorbeeld de bevindingen die op het eerste gezicht lijken te suggereren dat de democratisering van het hoger onderwijs (eindelijk) vruchten begint af te werpen. Eén maal de drempel van de universiteit overschreden, opteren jongeren uit lagere sociale milieus niet langer voor studierichtingen die voorbereiden op minder prestigieuze beroepen. De sociale origine lijkt evenmin een invloed uit te oefenen op de beslissing om het jaar al dan niet over te doen na een mislukking. Wel zijn er markante verschillen tussen de geslachten: remmende milieu-invloeden wegen in de regel feller door voor meisjes. Een tweede cruciaal gegeven is dat de studiekeuze in het hoger onderwijs in zeer aanzienlijke mate wordt beïnvloed door de gevolgde onderwijsvorm (algemeen, technisch of beroepsvoorbereidend) in het secundair onderwijs. Het effect van de sociale herkomst doet zich hoofdzakelijk op een ander tijdstip gelden dan de studie van 1976 deed vermoeden, met

name bij aanvang van de middelbare school. Bij de keuze op het einde van het secundair onderwijs zou enkel nog een residuair effect spelen.

De 'politieke' beschouwingen die Huyse cum suis aan deze onderzoeksresultaten vasthaken, hebben tot doel het democratiseringsbeleid van de Vlaamse overheid 'objectief' te beoordelen. Dit democratiseringsstreven wordt politiek vertaald in twee krachtlijnen: primo de uitbouw van een studiebeurzenstelsel (om de financiële drempels voor toegang tot de universiteit op te heffen) en secundo de geografische spreiding van universiteiten (vanuit de vooronderstelling dat de fysieke nabijheid ook de sociale afstand zou verkleinen). Dit democratiseringsbeleid belichaamt een meritocratisch gedachtengoed, gekoppeld aan sociale efficiëntie-overwegingen: zogenaamde 'intelligentie-vreemde hindernissen' moeten worden weggenomen. Elkeen moet zijn vermogens zo volledig mogelijk kunnen ontwikkelen opdat het bestaande potentieel aan talent optimaal zou worden benut. Beoordeeld wordt in hoeverre de instrumenten die van beleidswege worden ingezet om deze meritocratisch opgevatte democratisering te realiseren, hun doel bereiken. Hierover zijn de auteurs sceptisch. Immers, hun onderzoek geeft te kennen dat de scharnieren die de onderwijsloopbaan zo klassespecifiek sturen zich voornamelijk bij aanvang van het secundair onderwijs situeren. Dáár wordt een begin gemaakt met de curriculumdifferentiatie en worden de bakens voor de toekomstmogelijkheden uitgezet. Ook al hebben alle gediplomeerden van het middelbaar onderwijs, met uitzondering van het beroepssecundair onderwijs, formeel gezien gelijke kansen om universitair onderwijs aan te vatten, de facto leiden sommige onderwijsvormen systematisch weg van de universiteit, terwijl andere er al even systematisch naar toe leiden. De auteurs besluiten dan ook dat, veel méér dan de kandidaat-universitairen met een studiebeurs over de drempel te helpen, het erop aankomt arbeiderskinderen, die in aanmerking komen voor de zogenaamd 'sterkere' (doorstromings)richtingen van het secundair onderwijs, tijdig op te sporen en te voorkomen dat ze een 'foute' studiekeuze maken. Opdat dit 'verborgen talent' zich zou kunnen ontplooien, moeten ouders over bepaalde barrières heen worden geholpen, die ten eerste veel meer op het motivationele dan op het financiële vlak liggen[2], en die zich ten tweede veeleer situeren bij het begin van het secundair dan bij de aanvang van het hoger onderwijs. Het is dan ook zéér de vraag, zo besluiten ze, wat nog de rol kan zijn van een beurzenpolitiek. Zoals die nu wordt geconcipieerd, namelijk als de kern van het 'democratiseringsbeleid', is de instrumentaliteit ervan uitermate twijfelachtig; hooguit kan ze doorgaan als een nuttig (en noodzakelijk) sluitstuk van zulk beleid.

Alhoewel Huyse c.s. de niet geringe verdienste toekomt de bezem te halen door het heilige huisje van de studiebeurzenpolitiek, gaat hun kritiek van de democratisering van het hoger onderwijs mijns inziens niet ver genoeg, en wel om twee redenen.

Een eerste tekortkoming situeert zich op het vlak van de verklaring van de milieugebonden onderwijsaspiraties. Hiervoor beroepen de auteurs zich op de statuscongruentietheorie. Samengevat komt deze theorie erop neer dat actoren ertoe neigen ten aanzien van de verschillende dimensies die hun status constitueren, posities in te nemen die als gelijkwaardig doorgaan. Wat de studiekeuze aangaat, impliceert dit dat arbeiderskinderen geneigd zijn studies te ontwijken die als onverzoenbaar gelden met de sociale status van hun ouders. Het pluspunt van de statuscongruentietheorie bestaat erin dat (terecht) gewezen wordt op de uitval die tot stand komt voor en niet door de schoolse competitie: kinderen uit lagere sociale middens worden niet alleen door het onderwijssysteem geëlimineerd; tot

op zekere hoogte sluiten ze zichzelf uit. Om deze zelf-eliminatie te verklaren biedt de statuscongruentietheorie evenwel nauwelijks houvast. Op zich is het wel wetenswaardig dat onderwijsaspiraties globaal overeenstemmen met sociale herkomst, maar de hamvraag bestaat erin te verduidelijken welke factoren bepalen dat sommige onderwijsvormen wél en andere niet als congruent met de eigen status worden gepercipieerd. Het probleem van arbeidersgezinnen is niet dat ze hun (keuze)vrijheid 'verkeerd' benutten. Door naar een psychologische verklaring te grijpen, halen Huyse c.s. de angel uit het sociale ongelijkheidsvraagstuk. Een meer gepaste uitleg voor het fenomeen dat arbeiderskinderen als het ware kiezen voor de 'buitenbaan' van het onderwijssysteem wordt mijn inziens geboden door Bourdieus reproduktietheorie. Bourdieu houdt voor dat gezinnen (onbewust of bewust) strategieën aanwenden om hun maatschappelijke positie te reproduceren. Reproduktiestrategieën zijn in wezen niets anders dan het geheel van voortdurende acties en reacties, waarmee elke groep probeert zijn positie in de sociale structuur te verbeteren (zelfs al blijft die verbetering doorgaans beperkt tot een 'changer pour se maintenir'). Strategieën zijn niet vrij. De 'keuze' van arbeidersgezinnen voor een opleiding die niet tot een arbeidersloopbaan leidt, is afhankelijk van de inschatting van de huidige en de toekomstige positie van hun klasse in de sociale structuur en van het 'rendement' van de beschikbare reproduktie-instrumenten. Alzo groeit de onderwijs-'markt' (en de daarmee verbonden symbolische manipulatie van de toekomst) uit tot het geprivilegieerde toneel van sociale wedijver. De ongelijke distributie van onderwijs-'kapitaal' vormt een weerspiegeling van de sociale structuur tout court.

Een tweede verzuim is dat Huyse c.s. de ongelijkheidsreproducerende werking van het onderwijssysteem negeren. Allicht hadden ze er goed aan gedaan zich te laten inspireren door de commentaren die met name Van Kemenade reeds in het begin van de jaren zeventig wijdde aan het Nederlandse gelijke-kansen debat. Van Kemenade stelde dat het toenmalige onderzoek te sterk georiënteerd was op de kenmerken van de leerling en zijn milieu, ten koste van het onderzoek naar de rol van het onderwijs. Streven naar gelijke kansen binnen zulk perspectief stemt overeen met het perfectioneren van de sociale ongelijkheid door oneigenlijke criteria (zoals afkomst en geslacht) te vervangen door de enige rechtvaardig geachte maatstaf: cognitieve prestatie. Pedagogisch conformisme is het onvermijdelijke gevolg. Alleen door de in de maatschappij verankerde sociale ongelijkheid op te nemen in de verklaringsmodellen voor onderwijskansenongelijkheid kan een licht worden geworpen op de 'vicieuze cirkel' die onderwijs en maatschappij met elkaar verbindt. De scolaire orde is een geëufemiseerde sociale rangorde, die klasseverschillen transformeert in aangeboren verschillen in intelligentie. Alzo houdt het onderwijs een mythe in stand, volgens dewelke de sociale orde uiteindelijk gegrondvest is op een 'natuurlijke' orde. Paradoxaal genoeg - en hier belanden we aan op een punt van uitzonderlijk onderwijskundig en politiek belang - kan er slechts sprake zijn van een écht ingrijpende onderwijsvernieuwing wanneer scholen genoodzaakt zouden worden minder goed te presteren op het terrein waarin ze tot vandaag uitblonken, met name dat van de selectie en reproduktie van sociale verschillen. De kernvraag zou moeten luiden: hoe te komen tot zo veel mogelijk identieke eindprestaties? Door een verkeerd begrepen (Jacobijns) gelijkheidsdenken, meer bepaald door ongelijken op gelijke wijze te behandelen, draagt het onderwijs bij tot het in stand houden en legitimeren van bestaande verschillen. Het onderwijs wettigt de bestaande orde door de 'miskenning' van haar klassekarakter. Door het toekennen van 'officiële' kwalificaties aan maatschappelijk geconditioneerde vermogens - die opgevat worden als ongelijk verdeelde 'begaafdheden' - zet de school milieugebonden ongelijkheden om in rechtmatige onderscheidingen. Eerder

dan aan dit 'meesterwerk van de sociale mechanica' de vrije loop te laten, zou de overheid het recht van ieder kind, ongeacht sociale herkomst, geslacht of 'ras', moeten waarborgen op een cultureel minimum aan kennis, vaardigheden en houdingen. 'Verstand' zou met andere woorden - net zoals de sociale zekerheid - als een door de Staat gewaarborgde historische verworvenheid moeten worden beschouwd[3].

Noten

1. Samen met Verhoeven.

2. Blijkens een onderzoek van het HIVA valt de jaarlijkse kostprijs van universitaire studies gemiddeld genomen niet duurder uit dan die van hoger onderwijs buiten de universiteit. Zie: Toegang zonder drempel. *Academische tijdingen*, 1990, nr. 2, 14-16.

3. Uiteraard wordt gealludeerd op de provocerende titel van een vraaggesprek dat B. Schwibs voerde met P. Bourdieu: 'Verstand is, net zoals de sociale verzekeringen, een historiese verworvenheid'. *Comenius*, 1986, nr. 21, 55-78.

Ped. T. 18 (1993), nr. 4, p. 246-267

Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling

Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten Basisonderwijs

G. KELCHTERMANS

Onze herinneringen zijn verhalen, en vertelde herinneringen zijn verhalen van verhalen: verhalen in de tweede macht, die door toehoorders of lezers opgenomen worden in hun eigen herinneringen om zich daarin om te zetten in weer nieuwe verhalen. De hele wereld is één reusachtige zoemende bijenkorf van verhalen. In en met die verhalen bouwt de mens zijn leven op.

Paul de Wispelaere, *Brieven uit Nergenshuizen.*

Samenvatting

In het artikel wordt verslag uitgebracht over een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. Op basis van een onderzoeksprocedure, geïnspireerd op de gefundeerde theoriebenadering en bestaande uit een cyclus van biografische interviews, aangevuld met andere onderzoektechnieken, werden de loopbaanverhalen van tien ervaren leerkrachten geanalyseerd. De analyse van deze narratieve data resulteerde in de reconstructie van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, die opgevat werden als indicatoren voor de professionele ontwikkeling. Deze algemene begrippen werden gedifferentieerd in de ontwikkeling van een conceptueel kader dat toelaat de professionele ontwikkeling van leerkrachten te begrijpen vanuit hun loopbaanverhalen. De vergelijkende analyse van de loopbaanverhalen reveleerde verder twee belangrijke thema's, nl. het streven naar jobstabiliteit en de gevoelens van kwetsbaarheid bij de leerkracht. De auteur concludeert dat de narratief-biografische benadering een bruikbaar perspectief biedt voor het begrijpen van de professionele ontwikkeling vanuit de subjectieve beleving van de leerkracht.

Inleiding

Het beroep van leerkracht werd door Pratte en Rury recentelijk treffend getypeerd als een "craft profession" (Pratte & Rury, 1991, p. 61-63). De beroepskennis van leerkrachten dient immers veeleer omschreven te worden als "belichaamde ervaringskennis" ("embodied experiential knowledge"), dan wel als technisch-conceptuele kennis, kenmerkend voor de traditionele professies. Dit impliceert dat het professioneel handelen[1] van leerkrachten in sterke mate gedetermineerd wordt door de subjectieve ervaringen doorheen de loopbaan[2] en dus ook vanuit die loopbaanervaringen begrepen moet worden. Met andere woorden, de professionele ontwikkeling van leerkrachten kan maar adequaat begrepen worden wanneer men ze ziet als het resultaat van een

levenslang leer- en ontwikkelingsproces. Dit is de centrale gedachte in wat we omschreven hebben als het *biografisch perspectief* op de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Kelchtermans, 1993d). Om het professioneel handelen van leerkrachten te begrijpen, dient men hun professionele biografie te exploreren. In dit artikel brengen we verslag uit van een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van Vlaamse leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Kelchtermans, 1993d en ter perse). Aangezien we elders (zie Kelchtermans, 1993b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1990 en Kelchtermans, Vandenberghe, De Jaegher & Indenkleef, 1991) al uitvoeriger ingingen op de onderzoeksliteratuur over het biografisch perspectief en de gehanteerde onderzoeksmethode, zullen we daarover in deze bijdrage beknopter blijven en dieper ingaan op de onderzoeksresultaten.[3]

Het biografisch perspectief als theoretische invalshoek

Het belang van de "biografieën" of het beroepsleven van leerkrachten voor het begrijpen van hun professioneel handelen, wordt de laatste tijd door een groeiend aantal onderwijskundigen onderschreven (zie bijv. Goodson, 1992; Hirsch, Ganguillet, Trier, Egli & Elmer, 1990; Huberman, Grounauer & Marti, 1989; Sikes, Measor & Woods, 1985; Smith, Kleine, Prunty & Dwyer, 1986; zie ook Kelchtermans, 1989 en Kelchtermans & Vandenberghe, 1990). Op basis van een literatuurstudie besloten we dat het biografisch perspectief als theoretische invalshoek het best getypeerd kan worden als narratief, constructivistisch, contextualistisch, interactionistisch en dynamisch. *Narratief* (zie bijv. Fischer, 1984; Little, 1990; Polkinghorne, 1988) verwijst naar de klemtoon op de subjectieve, verhalende weergave van de loopbaanervaringen door de leerkracht. Hij ordent zijn ervaringen in een autobiografisch verhaal. In het biografisch perspectief gaat het dus niet zozeer om de feiten, dan wel om de betekenis die ze hebben voor de betrokkene. De subjectieve interpretatie staat centraal. Dit interpretatieve element en de narratieve structuur van de data (i.c. herinneringen aan ervaringen) vormen de kern van het narratieve discours.

De benadering vanuit het biografisch perspectief is ook *constructivistisch* (zie bijv. Berger & Luckman, 1985; Bruner, 1986; Gergen & Gergen, 1987; Markus & Wurf, 1987). De leerkracht construeert zelf zijn loopbaanervaringen tot een voor hem of haar betekenisvol geheel. Ook zijn opvattingen over zichzelf als leerkracht en over effectief onderwijzen zijn geconstrueerde betekenissen.

Verhalen impliceren ook altijd een *context* (Siegert & Chapman, 1987). In verhaalvorm worden feiten en gebeurtenissen weergegeven in hun context. Met context bedoelen we dan de materiële en institutionele schoolomgeving, maar ook en vooral de sociale, culturele en intrapersoonlijke "Lebenswelt".

Dit contextualistische element is belangrijk omdat we ook uitgaan van een *interactionistisch* standpunt (Blumer, 1969; Mead, 1974; Nias, 1989b). Menselijk handelen vindt altijd plaats in interactie met een omgeving (sociaal, cultureel, materieel). Het handelen krijgt immers pas betekenis doorheen die interactie met de of het andere. Dit hangt nauw samen met het constructivistische aspect: betekenissen worden geconstrueerd doorheen

de interactie met de omgeving. Vooral de sociale (de andere handelende individuen) en de culturele omgeving (opvattingen, schoolcultuur - zie Staessens, 1990) zijn hier van zeer groot belang. Op deze wijze vermijden we zowel een té cognitivistische als een té subjectivistische conceptualisering van het professioneel handelen, waarin men enkel oog zou hebben voor hetgeen zich in de leerkracht afspeelt.

Met het *dynamische* aspect tenslotte (Gergen & Gergen, 1987; Markus & Wurf, 1987) beklemtonen we een laatste kernelement uit de biografische benadering, namelijk de temporele dimensie en de ontwikkelingsdynamiek. Het actuele denken en handelen van leerkrachten vormen een momentopname in een ononderbroken proces van betekenisgeving. De professionele omgeving omvat dus ook een temporele dimensie. In het biografisch perspectief wordt context opgevat in een ruimtelijke en een temporele betekenis.

Op deze wijze laat het biografisch perspectief een omvattende en grondige benadering toe van de professionele ontwikkeling van leerkrachten doorheen hun loopbaan. We vermoeden immers dat de subjectieve perceptie en interpretatie van de ervaringen doorheen de loopbaan de sleutel vormt tot het begrijpen van de professionele ontwikkeling.

Onderzoeksvragen, voorlopig conceptueel kader en onderzoeksprocedure

In deze bijdrage brengen we verslag uit over het hoofdonderzoek van het ruimere onderzoeksproject "De professionele biografie van leerkrachten Basisonderwijs". Deze hoofdstudie werd voorafgegaan door een intensieve studie van de onderzoeksliteratuur over de biografische benadering (zie Kelchtermans, 1990a; Kelchtermans & Vandenberghe, 1990) en twee pilootstudies (De Jaegher & Indenkleef, 1990; Van den Branden, J., 1991; zie ook Kelchtermans, et al., 1991). De hoofdbedoeling van dit onderzoeksproject was het begrijpen van de professionele ontwikkeling van leerkrachten door het reconstrueren en analyseren van hun loopbaanervaringen. Aangezien we expliciet geïnteresseerd waren in de subjectieve beleving van de betrokkenen, spraken we van de *professionele biografie of het loopbaanverhaal* van de leerkracht om te verwijzen naar de manier waarop leerkrachten retrospectief hun loopbaanervaringen in verhaalvorm reconstrueren. In dit verhaal worden de gebeurtenissen, situaties en ervaringen gepresenteerd in hun subjectieve betekenis voor de betrokkene en georganiseerd tot een persoonlijk betekenisvol geheel (Berk, 1980, p.94; Bahrdt, 1982, p.24-27).

Op basis van de literatuurstudie en de beide vooronderzoeken werd een voorlopig conceptueel kader ontwikkeld (zie ook Kelchtermans et al., 1991; Kelchtermans, 1993b). Aansluitend bij de gefundeerde theorie-benadering (Glaser & Strauss, 1967; Wester, 1987) werd dit conceptueel kader opgevat als een geheel van "sensitizing concepts". De voorlopige definities van deze concepten dienden verfijnd te worden doorheen het onderzoek en vooral doorheen de voortdurende analyse van de data. De vooronderzoeken en de verkenning van de onderzoeksliteratuur leerden dat leerkrachten doorheen hun loopbaan een *professioneel zelfverstaan* ontwikkelen, een opvatting over zichzelf als leerkracht, en ook een *subjectieve onderwijstheorie*, een persoonlijk systeem van

kennis en opvattingen over de uitoefening van het leerkrachtenberoep.[4] In de hoofdstudie wilden we het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie reconstrueren op basis van de loopbaanverhalen. Zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie beschouwden we als indicatoren voor de *professionele ontwikkeling*. De centrale onderzoeksvraag luidde dan ook: "*Kan de reconstructie van de professionele biografie van leerkrachten, opgevat als hun loopbaanverhaal, ons inzicht geven in hun professionele ontwikkeling? Indicatoren voor de professionele ontwikkeling zijn het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, die uit de loopbaanverhalen gereconstrueerd kunnen worden.*"

Voor de reconstructie van de professionele biografieën ontwikkelden we een *onderzoeksprocedure*, waarin verschillende technieken voor kwalitatief onderzoek gecombineerd werden: een loopbaanvragenlijst (om de formele loopbaan in kaart te brengen), biografische interviews, logboeken, documentenanalyse en klas- en schoolobservaties (zie Kelchtermans et al., 1991, p.288-290; Kelchtermans, 1993c en ter perse).[5] In de onderzoeksprocedure werd de belangrijkste plaats ingenomen door een cyclus van drie biografische interviews. Via de open vragen in deze semi-gestructureerde interviews wilden we de respondenten ertoe brengen hun loopbaanverhaal te reconstrueren. Maar daarnaast brachten we in de interviews ook een zekere structuur aan, zodat de vergelijking tussen de verschillende loopbaanverhalen mogelijk bleef. Verder waren de interviews cyclisch gestructureerd, waarbij de verschillende bevragingsmomenten via tussentijdse analyses op elkaar verderbouwden. Op die wijze waren dataverzameling en -analyse onderling nauw verweven. Het centrale proces in de onderzoeksprocedure omschreven we als "*gestimuleerde autobiografische zelfthematisatie*". De vragen van de interviewer dienden als stimulans om de respondent te doen nadenken en terugkijken op de eigen loopbaanervaringen en deze te vertellen. De onderzoeksprocedure werd gedetailleerd beschreven in het onderzoeksdraaiboek (Kelchtermans, 1990b).

Tussen mei 1990 en juli 1991 verzamelden we gegevens bij tien ervaren leerkrachten Basisonderwijs (tussen 15 en 25 jaar praktijkervaring) uit vier verschillende scholen. Er werden telkens minstens twee leerkrachten uit dezelfde school opgenomen met het oog op triangulatie van de gegevens. Uiteindelijk namen vier vrouwelijke en zes mannelijke respondenten deel aan het onderzoek.[6]

De onderzoeksdata werden in twee opeenvolgende *analysestappen* verwerkt, namelijk een verticale analyse per respondent en een horizontale analyse, waarin de bevindingen bij de verschillende respondenten vergeleken werden. De *verticale analyse* gebeurde grotendeels tijdens het verzamelen van de data. De verschillende tussenstappen in de onderzoeksprocedure beschouwden we immers als interpretatieve transformaties van de (interview)data. De procedure mondde uit in een synthesetekst, die tijdens het slotinterview ter validering werd voorgelegd aan de respondent (Kelchtermans, 1993d, p.165-174). De analyse per respondent resulteerde dus in een samenvattende tekst, waarin het loopbaanverhaal van de leerkracht interpretatief gereconstrueerd werd in termen van het conceptueel kader (formele loopbaan, professionele biografie, kritische incidenten-fasen-personen, professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie). Deze tekst vormde het geobjectiveerde eindprodukt van de verticale analyse: alle relevante gegevens waren er op een gestructureerde wijze in samengebracht. Daarom spraken we verder over deze tekst als het *Professioneel Biografisch Profiel* van de betrokken

leerkracht. Omdat de opbouw van de tekst (rubrieken) voor elke respondent dezelfde was, vormde hij ook het vertrekpunt voor de horizontale analyse.

In de verticale analyse stond de professionele ontwikkeling van de individuele respondent centraal. De klemtoon lag op de specifieke, idiosyncratische aspecten van professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie en de wijze waarop ze in het loopbaanverhaal ingebed lagen. In de *horizontale analyse* (Kelchtermans, 1993d, p.239-242) werden de Professioneel Biografisch Profielen van alle respondenten systematisch vergeleken op zoek naar gemeenschappelijke thema's, opvallende verschillen en terugkerende patronen.

De professionele biografie van leerkrachten

De formele loopbaan

De actieve carrière van een leerkracht kan men organiseren in een *formele loopbaan*, een chronologische ketting van posities, functies, enz. die de betrokkene achtereenvolgens opneemt doorheen de jaren. Deze feitelijke of objectieve loopbaan, die via een korte vragenlijst werd bevraagd als voorbereiding op het eerste interview, fungeerde als het vertrekpunt van de datacollectie. Hierna schetsen we kort de formele loopbaan van Leo, één van de respondenten, wiens professionele biografie we verder zullen gebruiken als illustrerende gevalstudie.[7]

Leo

- *geboren in 1951*
- *1963-1970: secundair onderwijs en lerarenopleiding in Stad*
- *september 1970-januari 1972: interims in R. (2de leerjaar) en A. (2de leerjaar)*
- *januari 1972-januari 1973: vervulling militaire dienstplicht*
- *januari 1973-juni 1973: drie interims, in H; (2de leerjaar), in A. en in St. (4de en 5de leerjaar samen)*
- *september 1973-juni 1974: één schooljaar in He. (1ste leerjaar)*
- *juni 1974: huwelijk*
- *september 1974-juni 1977: taakleerkracht in de Leeuwerik*
- *november 1976: geboorte Dochter K.*
- *1976-1978: Voortgezette Pedagogisch-Didactische Opleiding (VPDO); volgt daarnaast ook cursussen over leermoeilijkheden*
- *september 1977-juni 1985: titularis derde leerjaar in de Leeuwerik (jongensschool)*
- *opleiding tot bibliothecaris 1978-1979*
- *vaste aanstelling: september 1979*
- *1979-1989: free lance medewerker Dagblad (redacteur literatuurrubriek)*
- *april 1983: Geboorte Dochter E.*
- *september 1985- : titularis eerste leerjaar in de Leeuwerik (meisjesschool; gemengd sedert 1986)*
- *oktober 1989-juni 1990: vrijgesteld als navormer (volgt o.m. cursus 'Spreken in het openbaar').*

Zelfs deze beknopte weergave van de loopbaan reveleert reeds een aantal interessante inzichten. Leo is een leerkracht met een zeer gevarieerde ervaringen en competenties. Hij onderwees ongeveer alle klassen van de Basisschool, werkte als taakleerkracht (remedial teaching) en als navormer. Hij is ook bibliothecaris en werkte jaren als free lance journalist. Wanneer hij zich gesteld ziet voor nieuwe beroepstaken, streeft hij naar verdere professionalisering via in-service training (VPDO, cursussen over

leermoeilijkheden of over technieken voor het werken met volwassenen). Opvallend is ook dat hij vrij lang moest wachten op zijn vaste aanstelling (zie verder).

De professionele biografie: een verhaal rond kritische incidenten, fasen en personen

Hoger omschreven we de professionele biografie of het loopbaanverhaal als de retrospectieve en narratieve reconstructie van de loopbaan door de respondent, waarin deze zijn ervaringen ordent tot een voor hem betekenisvol geheel. Het gaat met andere woorden om de gebeurtenissen en feiten in de persoonlijke betekenis die ze voor de betrokkene gekregen hebben. In de professionele biografie krijgt het "geraamte" (formele loopbaan) "vlees en bloed", doordat de feiten en gebeurtenissen in hun betekenisvolle samenhang gepresenteerd worden. In het loopbaanverhaal beluistert men de professionele ontwikkeling zoals ze door de ogen van de respondent gezien wordt.

Bepaalde gebeurtenissen krijgen in dat loopbaanverhaal de functie van "keerpunten". Het gaat om gebeurtenissen of periodes, waardoor de vanzelfsprekendheid van het gangbare professionele handelen voor de leerkracht doorbroken wordt. De leerkracht ziet zich gedwongen beslissingen te nemen en zijn handelen aan te passen. Sikes et al. omschreven deze ervaringen als *kritische incidenten en fasen* (Sikes et al., 1985; Measor, 1985). Op basis van de bevindingen uit de vooronderzoeken voegden we er de notie *kritische personen* aan toe (Kelchtermans, 1993b, p. 209-210; Kelchtermans et al., 1991, p. 291-296). Kritische personen zijn mensen die in de ogen van de leerkracht een belangrijke invloed gehad hebben op zijn loopbaan.

Een fragment uit de professionele biografie van Leo kan dit verduidelijken:
Gedurende drie schooljaren had Leo de functie van taakleerkracht. Aangezien deze functie in het onderwijs relatief nieuw was en hij besefte dat zijn specifieke kennis over leermoeilijkheden en remediëring veel te beperkt was, besloot Leo een driejarige inservice-cursus te volgen, waarbij hij zich specialiseerde in leermoeilijkheden. De cursus en de groepsbijeenkomsten van remedial teachers brachten hem in contact met collega's uit andere scholen in een sfeer van dynamiek en engagement. Leo praat enthousiast over die jaren van uitproberen, studeren, onderling uitwisselen enz.. Het was een "prachtige periode" en een "heroïsche periode". Ze bood hem persoonlijk grote voldoening en stimulans in zijn werk en tegelijk ook een heel concreet perspectief op zijn eigen loopbaan: "ik was vast van plan mijn leven lang taakleraar te blijven" en wilde me daar "ook zeer verregaand in (...)specialiseren". De authenticiteit van zijn engagement blijkt o.m. uit het feit dat de specialisatiecursus gedurende drie jaren beslag legde op de vrije woensdagnamiddag en zaterdagvoormiddag, nog afgezien van de tijd die aan persoonlijke verwerking van de leerstof besteed diende te worden. Maar hij "was (...) echt gebeten door die microbe van (...) de leermoeilijkheden en (...) wilde daar zeer ver in gaan".

Aan deze euforische periode kwam echter bruusk een einde toen de inrichtende macht in 1977 besliste om Leo te verplaatsen naar het derde leerjaar. Daarmee zag hij zijn loopbaan als taakleerkracht de mist ingaan. Gelukkig viel de klasgroep (de leerlingen) erg goed mee. Omdat men hem had laten verstaan dat hij zowel het leerjaar als het klaslokaal zou kunnen blijven houden in de toekomst, wilde hij de klasruimte wat verfraaien. De klas was immers erg lelijk geschilderd en Leo "kon daar niet in functioneren, alleen al door die kleuren

van de muren". Met de hulp van "kunstzinnige vrienden" werd er enkele weken lang gewerkt aan het herschilderen van de muren in frissere kleuren en het opsmukken van het plafond: blauw, met wolken, regenbogen enz. Maar na twee schooljaren werd Leo opnieuw verplaatst naar de parallelklas in de jongensschool. Hij verloor niet alleen zijn lokaal, maar werd ook geconfronteerd met een enorm verwaarloosde klas. De vorige titularis was overspannen geraakt, zijn klas was een "ongelooflijke varkensstal(...) Dat maakte het eigenlijk nog veel erger". Aangezien Leo op dat ogenblik nog altijd niet vastbenoemd was - bij twee gelegenheden daartoe had dezelfde inrichtende macht iemand anders voorrang gegeven - had hij weinig verhaal tegen deze ingrepen.

De jaren in het derde leerjaar (tussen 1977 en 1985) bestempelt Leo als een "inzinking" in zijn loopbaan: hij deed zijn werk, maar zonder bezieling, zonder veel inspanning en zocht zijn heil buiten het onderwijs (opleiding tot bibliothecaris; medewerker Dagblad) enz.

In dit voorbeeld worden de begrippen kritisch incident, persoon en fase geïllustreerd en verduidelijkt. De periode als taakleerkracht en deze als titularis van de derde klas zijn voorbeelden van kritische fasen voor Leo. Ze hebben een zware impact (positief en negatief) op zijn professioneel engagement en zijn beroepsvoldoening. Tegelijk fungeert de voorzitter van de inrichtende macht als negatieve kritische persoon: zijn optreden heeft rechtstreekse gevolgen voor Leo's functioneren. Eerst door zijn loopbaanperspectief als taakleerkracht te fnuiken en vervolgens nog eens door het gerenoveerde klaslokaal af te nemen. Precies de renovatie van het klaslokaal was een element in Leo's verwerkingsproces van de ontgoocheling over zijn taakverandering. Het klaslokaal wordt symbool van zijn strijd om de desillusie te bemeesteren en opnieuw perspectief te geven aan zijn werk: het zich niet goed voelen in de situatie (gefnuikt beroepsperspectief) wordt symbolisch uitgedrukt en op symbolisch niveau (gedeeltelijk) overwonnen door de onaangename ruimte tot een stimulerende, fraaie omgeving te maken. Dit symbolisch karakter maakt het ook mogelijk als toehoorder/lezer de draagwijdte te beseffen van Leo's uiteindelijke gedwongen klasverandering. Metaforisch zou je kunnen zeggen: zelfs het moeizaam heroverde gevoel van "thuis zijn" in zijn beroep als leerkracht, wordt de grond ingeboord door hem letterlijk uit dat "huis" (die vertrouwde, aangename ruimte) te zetten. Alleen tegen die symbolisch-biografische achtergrond kan de persoonlijke betekenis en impact van deze ervaring correct ingeschat worden.

Het fragment maakt ook duidelijk hoe een narratief-biografische benadering recht doet aan het complexe samenspel tussen de ervaringen, verwachtingen en het handelen van de individuele leerkracht en de ruimere organisatorische context. Het voorbeeld van Leo maakt duidelijk hoe fnuikend bepaalde beslissingen in die organisatiecontext - altijd exponent van de lokale machtsverhoudingen- kunnen zijn voor de individuele professionele perspectieven van leerkrachten.

We merken op dat de identificatie van een kritisch incident of persoon als dusdanig retrospectief gebeurt. Pas achteraf wordt voor de betrokkene de draagwijdte van die ervaring duidelijk en krijgt ze haar specifieke betekenis. Wij gebruikten de noties kritisch incident, fase en persoon vooral als *heuristische concepten*, namelijk als hulpmiddelen bij het retrospectief "zoeken" naar een betekenisvolle samenhang in de loopbaanervaringen.

Daarnaast zijn ze echter ook waardevol als *theoretische concepten*. Het betreft periodes, gebeurtenissen of personen, waaraan de betrokkene een duidelijke invloed toeschrijft op de ontwikkeling van zijn professioneel handelen, zijn professioneel zelfverstaan en zijn subjectieve onderwijstheorie. Het kritische karakter van een voorval, persoon of periode hangt dus af van de subjectieve betekenis die de betrokkene eraan geeft. De concrete inhoud van een kritisch incident, fase of persoon kan met andere woorden sterk verschillen tussen leerkrachten en moet uit de individuele loopbaanverhalen begrepen worden.

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie

De loopbaanverhalen of professionele biografieën vormden de basis voor de reconstructie van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten. Zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie vormen het interpretatiekader van waaruit leerkrachten betekenis geven aan hun beroepssituatie en hun handelen erin. Professionele ontwikkeling, begrepen als een leerproces doorheen loopbaanervaringen, culmineert met andere woorden in een persoonlijk interpretatiekader dat twee belangrijke domeinen omvat: een opvatting over zichzelf als leerkracht en een geheel van kennis en opvattingen aangaande "onderwijzen" als professionele activiteit.[8]

Naar een narratief-biografische opvatting van professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie

Verschillende auteurs beklemtonen de centrale rol van de zelfrepresentaties (Ball & Goodson, 1985; Hirsch et al., 1990; Nias, 1989b) en van de subjectieve onderwijstheorieën (bijv. Clark & Peterson, 1986; Connelly & Clandinin, 1988; Elbas, 1981; etc.) voor het begrijpen van het professioneel handelen van leerkrachten. Recente studies pleiten voor een meer *narratief-biografische opvatting* van het *zelfverstaan* en de subjectieve onderwijstheorie. Markus en Wurf beklemtonen dat het zelfconcept geen monolithische eenheid is, maar veeleer een verzameling van verschillende soorten zelfrepresentaties (Markus & Wurf, 1987, p. 301). Siegert en Chapman voegen hier nog de temporele dimensie aan toe. Mensen definiëren zichzelf en hun omgeving immers niet louter in termen van hun actuele levenssituatie en hoe ze die ervaren. Tegelijkertijd kijken ze daarbij naar wat ze in het verleden waren en in de toekomst zouden kunnen zijn (Siegert & Chapman, 1987, p. 144). In het zelfverstaan komen verleden, heden en toekomstverwachting dus samen. Aangezien men nooit toegang heeft tot alle zelfrepresentaties, is het ook aangewezen niet langer te spreken van hét zelfverstaan, maar van het "working self-concept" of "accessible self-concept". Dit moet dan opgevat worden als "a continually active, shifting array of accessible self-knowledge" (Markus & Wurf, 1987, p. 306). Deze auteurs leggen ook de link met het biografisch perspectief (en zijn narratieve basis) wanneer ze stellen dat mensen hun verschillende zelfrepresentaties samenbrengen in een "current autobiography", "a story that makes the most coherent or harmonious integration of one's various experiences" (Markus & Wurf, 1987, p. 316). In zijn verdediging van de narratieve invalshoek, schrijft Polkinghorne: "(...) we achieve our personal identities and self concept through the use of the narrative configuration, and make our existence into a whole by understanding it as an expression of a single

unfolding and developing story. (...) Self, then, is not a static thing nor a substance, but a configuring of personal events into a historical unity which includes not only what one has been but also anticipations of what one will be" (Polkinghorne, 1988, p. 150).

Ook in het onderzoek naar de *professionele kennis* van leerkrachten gaan er de laatste tijd meer stemmen op voor narratieve en biografische benaderingen. In haar overzicht van het onderzoek naar de beroepskennis van leerkrachten, besluit Elbaz: "'story' is that which most adequately constitutes and presents teachers' knowledge" (Elbaz, 1990, p. 32). Anderen beklemtonen narrativiteit als het organiserende principe in de kennis van leerkrachten. Mensen zijn immers "storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative, therefore is the study of the ways humans experience the world" (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2; zie ook Nespor & Barylske, 1991, p. 806-807). Butt et al. beklemtonen het autobiografische karakter van leerkrachtenkennis. Een adequate opvatting van die kennis moet de diepere wortels ervan in het verleden van de betrokkene blootleggen. Zo'n opvatting zal ook aantonen hoe de subjectieve onderwijstheorie ontwikkelt en gebruikt wordt door de leerkracht. Daarom bepleiten zij een biografische benadering, waarin de subjectieve onderwijstheorie opgevat wordt als "grounded in, and shaped by the stream of experiences that arose out of person/context interactions and existential responses to those experiences" (Butt et al., 1988, p. 151).

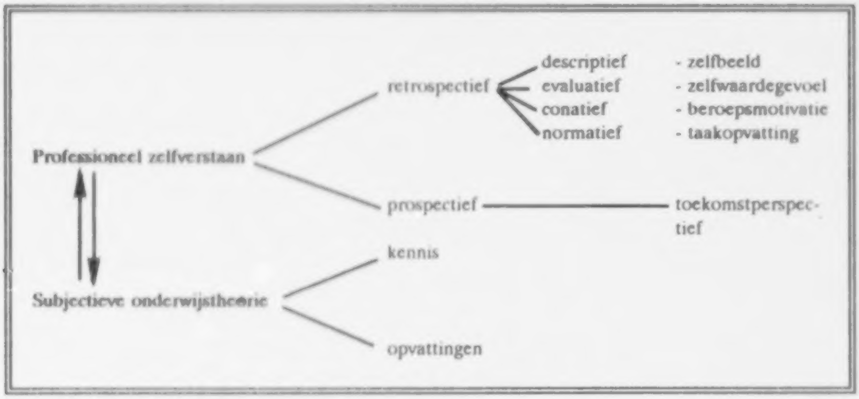
Zowel het professioneel zelfverstaan als de subjectieve onderwijstheorie ontwikkelen doorheen de interactie van de leerkracht met zijn professionele omgeving (interactionistisch, gecontextualiseerd) en moeten dus gezien worden als in ontwikkeling (dynamisch). Onze benadering vanuit het biografisch perspectief stemt overeen met deze visies.

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie zijn onderling samenhangende en elkaar beïnvloedende betekenissystemen in het denken en handelen van leerkrachten. Door te werken met loopbaanverhalen kunnen beide betekenissystemen in hun onderlinge verwevenheid bestudeerd worden. Het is enkel in de laatste stap van de analyse dat beide uit elkaar gehaald worden. Hieronder presenteren we de resultaten van die analyse. Figuur 1 geeft een overzicht van de verschillende conceptuele differentiaties.

Het professioneel zelfverstaan

Hoe zien leerkrachten zichzelf als leerkracht? Het antwoord op die vraag is niet statisch, maar ontwikkelt in de tijd. De noties kritisch incident, persoon en fase bleken opnieuw erg functioneel voor de reconstructie van (de ontwikkeling van) het professioneel zelfverstaan uit de loopbaanverhalen. We verwijzen hier opnieuw naar bovenstaand voorbeeld: de maatregel van de inrichtende macht vernietigde Leo's zelfverstaan als remedial teacher. Dit illustreert ook dat het zelfverstaan het produkt is van de interactieve context en geen louter idiosyncratische constructie van de betrokkene (ofschoon de subjectieve perceptie erg belangrijk blijft). De beleidsbeslissing dwong Leo tot een ander zelfverstaan, nl. titularis derde klas en dus niet meer de lokale specialist in diagnose en remediëring van leermoeilijkheden.

Figuur 1. Componenten van het persoonlijk interpretatiekader



Aansluitend bij de centrale gedachte over de verwevenheid van heden, verleden en toekomst in het biografisch perspectief en van de multidimensionaliteit in recente theorieën over het zelfconcept, ontwikkelden we twee dimensies en vijf componenten op basis van de comparatieve analyse van het professioneel zelfverstaan, zoals gereconstrueerd vanuit de loopbaanverhalen.[9] De retrospectieve dimensie verwijst naar de zelfrepresentaties zoals die verschijnen wanneer men vanuit het heden terugblikt op het verleden. Binnen deze dimensie onderscheiden we verder een descriptieve, een evaluatieve, een conatieve en een normatieve component, die respectievelijk corresponderen met het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel, de beroepsmotivatie en de taakopvatting. De prospectieve dimensie wordt duidelijk wanneer men vooruit kijkt naar de toekomst. Zij correspondeert dan ook met het toekomstperspectief.

Het *zelfbeeld* betreft de globale zelftypering van de leerkracht zoals die in zelf*beschrijvingen* tot uiting komt: hoe beschrijft de leerkracht zichzelf als leerkracht? In de loopbaanverhalen viel het vooral op dat de leerkrachten zichzelf beschrijven in termen van de algemene principes die hun professioneel optreden in de klas bepalen.[10] Zo benadrukt Miel zijn openheid voor de beleving van de leerlingen: "*ik duw niet vlug etiketten op iemand. (...) ik geef kinderen ruim kansen, ik gun ze ook veel kansen. Ze krijgen manoeuvreerruimte*". Herhaaldelijk wordt in de zelftypering ook verwezen naar de wijze waarop de leerkrachten zich door anderen (collega's, schoolhoofd, ouders) gepercipieerd zien. Luc stelt "*Ge wordt beoordeeld door de mensen...*", "*De buitenwereld, de ouders komen u zeggen hoe ge zijt eigenlijk...*".

Nauw verbonden met het descriptieve zelfbeeld, verwijst het *zelfwaardegevoel* naar de *zelfevaluatie* van de leerkracht. Het gaat om de vraag: hoe goed doe ik mijn job als leerkracht? Het zelfwaardegevoel van de respondenten was overwegend positief. We analyseerden ook de determinanten van dat zelfwaardegevoel. De leerlingen spelen daarin de belangrijkste rol, zowel door hun studieresultaten als door de kwaliteit van hun relatie met de klastitularis. Een vertrouwensrelatie met de leerlingen wordt door veel respondenten gezien als een indicatie voor de kwaliteit van hun professioneel

handelen. Net als bij het zelfbeeld blijkt ook in het zelfwaardegevoel de (beoordelende) perceptie door de andere onderwijsparticipanten van groot belang (schoolhoofd, collega's, ouders). Zo heeft Nicole bijv. een positief zelfwaardegevoel: " *omdat de kinderen (...) komen mij toch altijd veel jaren terug bezoeken en hun rapport laten zien en zo. En ik denk dat dat toch een bewijs is, hé (grinnikt relativerend), als ze zo eens terugkomen. (...) de inspectie en mijn schoolhoofden, die waren toch altijd tevreden over mij, dus zal ik ook maar een beetje tevreden zijn over mijn eigen (lacht)*". Ook de vergelijking met anderen is belangrijk in het zelfwaardegevoel. Bijv. Nadine: "*(...) iemand die kordater optreedt op het moment dat ik het niet doe, dan denk ik: 'ja, eigenlijk moet ik toch maken ...dat ze ...stiller naar boven komen of stiller in de rij zijn'. En van de andere kant zie ik dan Collega, of zie ik iemand anders gemoedelijk zijn, dat ge denkt: 'ha, wat ben ik toch streng zo'...*". Eigenlijk kan men het zelfwaardegevoel ook omschrijven als het resultaat van de balans tussen zelfbeeld (zelfbeschrijving) en het impliciete streefdoel dat de leerkracht hanteert. Dit laatste is het normatieve element in de taakopvatting (zie verder). Het oordeel van anderen speelt hierin een belangrijke rol. Wanneer de balans tussen zelfbeeld en persoonlijk streefdoel negatief uitvalt werkt dit demotiverend.

Het zelfwaardegevoel is dus nauw verbonden met de derde component in het professioneel zelfverstaan, namelijk de *beroepsmotivatie*: de *motieven* van de respondent om te kiezen voor het leerkrachtenberoep, om als leerkracht werkzaam te blijven of om het onderwijs te verlaten. Voor de meeste respondenten vormde de beroepsmotivatie geen probleem. Wanneer er evenwel van een daling in de beroepsmotivatie sprake was, had deze altijd te maken met het toegenomen takenpakket van de leerkrachten, met het routinekarakter van het werk, maar vooral met de daling van het maatschappelijk prestige van het onderwijzersberoep. Dit thema komt bij de mannelijke respondenten herhaaldelijk ter sprake. Marcel: *Ja, in de maatschappij staat ge dus nergens meer, hé*"; "*(...) nu is de onderwijzer in het aanzien van de mensen (...) gedegradeerd (...). Nu is dat een noodoplossing voor degenen die hun humaniora afhebben, (en wier) verdere studie overal mislukt is*". Ook hier blijkt het oordeel van anderen erg belangrijk te zijn.

De *taakopvatting* tenslotte, omvat de wijze waarop leerkrachten hun beroepstaak invullen. Waarin bestaan mijn job als leerkracht? Het antwoord hierop fungeert als persoonlijk programma en *norm* voor hun beroepsactiviteiten. In de taakopvatting zijn de kwaliteit van de relatie met de leerlingen en de pedagogisch-didactische deskundigheid de belangrijkste ingrediënten. De leerkrachten omschrijven hun beroepstaak dus vooral in termen van hun activiteiten in de klas. Indirect komen ook de andere onderwijsparticipanten ter sprake, maar dan veeleer als afgrenzing van de eigen autonomie in de klas. Samenwerking tussen collega's, in de zin van onderling overleg en gemeenschappelijk lesvoorbereiding, wordt weliswaar gewaardeerd, maar "*de manier van lesgeven, daar is ieder vrij in (...) Ge moet een eigenheid laten aan iedere leerkracht*" (*Kris*).

We stelden ook vast dat navorming en vernieuwingsbereidheid voor de meeste respondenten nauwelijks deel uitmaakten van hun taakopvatting. Het streven naar stabiliteit stond meestal centraal. In dit opzicht is Leo dus eerder een illustratieve uitzondering dan wel een typisch geval in onze onderzoeksgroep.

Anderzijds verwoordden verschillende respondenten aansluitend hierbij een accentverschuiving in hun taak van de traditionele kennisoverdracht naar meer "opvoedend onderwijzen" (meer aandacht voor het sociaal-emotioneel welzijn van kinderen en de begeleiding daarbij). "*(...) daar gaan we meer en meer naar toe. Echt kinderen opvoeden. Leren wat goed en kwaad is, soms. Dat ze dat besef niet hebben (...)(Kurt)*". Als een belangrijk leerpunt uit zijn loopbaan noemt deze leerkracht dan ook het besef dat "*de onderwijzersloopbaan heel wat meer is dan alleen lesgeven. (...) Het is ook oog hebben voor de problemen van de kinderen, oog hebben voor de familiale toestanden (...) als ge ziet wat problemen dat sommige kinderen dan hebben, waarom ze niet kunnen studeren...*". Leerkrachten zien zichzelf dus genoodzaakt taken op te nemen die traditioneel in de gezinsopvoeding vervuld werden.

Het *toekomstperspectief* of de prospectieve dimensie in het professioneel zelfverstaan omvat de verwachtingen van de leerkrachten in verband met de toekomstige ontwikkeling van hun beroepssituatie en hun beleving daarvan. Opnieuw viel op dat de leerkrachten ernaar streefden hun huidige situatie te behouden. Daarnaast anticipeerden ze ook bepaalde moeilijkheden: zoals het verminderen van hun fysieke conditie, toenemende gedragsmoeilijkheden met de leerlingen. Verschillende respondenten verwoordden ook hun wens om hun beroepsbezigheden te kunnen stoppen wanneer ze door omstandigheden hun werk niet goed meer kunnen doen en hun zelfwaardegevoel als leerkracht te negatief uitvalt.

Deze conceptuele differentiatie, gefundeerd in de narratieve gegevens, maakt een meer verfijnd en dieper begrijpen mogelijk van het professioneel zelfverstaan en de invloed ervan op het professioneel handelen. De onderlinge verwevenheid van zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting wordt kernachtig geformuleerd en geïllustreerd in Leo's metaforische uitspraak: "*ik wil nooit en nergens een grijze muis zijn*". Deze gedachte vormt de rode draad doorheen zijn hele loopbaanverhaal en is de sleutel voor een goed begrip ervan.[11]

De subjectieve onderwijstheorie

De subjectieve onderwijstheorie verwijst naar het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen, waaruit een leerkracht put om zijn professioneel handelen vorm te geven en te beoordelen. Het is een persoonlijk ("subjectief") geordend systeem ("theory") van kennis en opvattingen die relevant zijn voor onderwijs en opvoeding ("onderwijs-"). De subjectieve onderwijstheorie resulteert uit de ervaringen die een leerkracht doorheen zijn loopbaan opdoet en de wijze waarop hij ze min of meer reflectief integreert.
De subjectieve onderwijstheorie vormt het tweede belangrijke domein binnen het persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht. In termen van ons conceptueel kader kunnen we zeggen dat de subjectieve onderwijstheorie de kennis en opvattingen omvat die de leerkracht gebruikt bij de implementatie van zijn persoonlijk professionele programma, dat uit zijn taakopvatting voortvloeit.

Een fragment uit Leo's loopbaanverhaal illustreert deze subjectieve onderwijstheorie en de verwevenheid ervan met het professioneel zelfverstaan. Tegelijkertijd toont het

ook de bruikbaarheid van de narratieve benadering om het interpretatiekader van leerkrachten te begrijpen. *"Mijn oudste dochter die had in het tweede leerjaar een leerkracht die nogal negatieve dingen onder werkjes schreef. En mijn dochter leed daar verschrikkelijk onder. Verschrikkelijk gewoon, toen al, in het tweede leerjaar (Dit gebeurde zes jaar vroeger.- GK) En (...)als we het nu toevallig eens over die juffrouw hebben, 'cho', zegt ze, 'die tang van toen'. Dat is het eerste dat er uitkomt. En nu nog altijd (...) Dus dat blijft bij."* Met dit narratief fragment beschrijft en argumenteert Leo zijn opvattingen over de wijze waarop een leerkracht feedback zou moeten geven aan kinderen. Hij doet dit in een narratief-biografisch fragment over zijn eigen dochter waarin de gevolgen van een tegenovergestelde aanpak worden geschilderd. De negatieve woordkeuze van zijn dochter versterkt de impliciete argumentatie doordat ze een idee geeft over hoe ingrijpend en beklijvend de beleving van negatieve feedback kan zijn bij kinderen. Zo vormen ze een sterk negatief argument voor een constructieve aanpak van feedback, zoals Leo voorstaat. Leo spendeert heel wat tijd aan het schrijven van geïndividualiseerde constructieve commentaar onder het werk van kinderen. Wanneer hij wil illustreren hoe ernstig zijn "loopbaaninzinking" was (na zijn afzetting als taakleerkracht), kiest hij precies dit voorbeeld: tijdens die periode van inzinking verwaarloosde hij de formulering van deze feedback-commentaren en deed hij geen moeite meer om voor iedere leerling *"het juiste woord op de juiste plaats"* te vinden. Een op zich haast banale anekdote wordt dus narratief getransformeerd tot een sterke exemplarische gevalstudie als argumentatie voor bepaalde opvattingen van de leerkracht. Het fragment toont de link tussen biografische ervaringen, subjectieve onderwijstheorie en het professioneel handelen. De diepe (vaak symbolische) betekenis van de idee of het praktijkprincipe (in dit geval: "een constructieve, gepersonaliseerde en respectvolle behandeling van de kinderen is van groot belang voor hun leren en hun welbevinden") wordt ten volle duidelijk vanuit de narratieve context waarin ze wordt gepresenteerd. Deze voorbeelden (die exemplarisch zijn voor vele andere in de loopbaanverhalen) bevestigen de waarde van een narratief-biografische benadering.

De subjectieve onderwijstheorie, zoals gereconstrueerd uit de loopbaanverhalen, was geformuleerd in de *vorm* van praktijkprincipes (narratieve anekdotes) of beelden (metaforen). Bijv. Leo's "nooit en nergens een grijze muis zijn" (zie ook Kelchtermans, 1993a).

Met Elbaz stellen we dat de reconstructie van de subjectieve onderwijstheorie altijd slechts fragmentair kan zijn (Elbaz, 1990, p.36-37). Een exhaustief beeld van de subjectieve onderwijstheorie is onmogelijk. Niet alleen omdat ze verandert naarmate de leerkracht nieuwe praktijkervaringen opdoet, maar ook omdat ze per definitie niet volledig toegankelijk is voor de betrokkene zelf.[12] De mate waarin de subjectieve onderwijstheorie reconstrueerbaar is vanuit de loopbaanverhalen is daarenboven ook nog afhankelijk van de reflectieve ingesteldheid van de respondent en de mate waarin hij zijn kennisbasis kan en wil expliciteren tegenover een buitenstaander.

Rekening houdend met deze restricties analyseerden we de *inhoud* van de subjectieve onderwijstheorie, die we telkens koppelden aan bepaalde loopbaanervaringen, de "bronnen" van de subjectieve onderwijstheorie. De fragmenten van de subjectieve onderwijstheorie, zoals gereconstrueerd vanuit de loopbaanverhalen, hebben haast

uitsluitend betrekking op het micro-niveau van het werken in de klas, en meer bepaald met de kwaliteit van de persoonlijke relatie met de kinderen enerzijds en het gevoel van pedagogisch-didactische competentie anderzijds. Beiden worden exemplarisch geïllustreerd in bovenstaand fragment uit Leo's verhaal. Een ander fragment maakt dit nog duidelijker. Leo's dochter bleek op school met leermoeilijkheden te kampen: *"Ik heb altijd gezegd van toen mijn oudste dochter in het eerste leerjaar zat:'eigenlijk zou iedere leerkracht een kind moeten hebben met leermoeilijkheden. Dat's een beetje cru gezegd...Maar ja, op dat ogenblik heb ik eigenlijk pas beseft wat je kinderen aandoet, kinderen die dus niet al te...best begaafd zijn. Wat je kinderen aandoet op gebied van huiswerk, op gebied van lessen en zo. Maar ook op gebied van les geven in het algemeen gewoon. Kinderen die bekaf thuis komen. Ik had daar vroeger geen zicht op (...) Of wat hebben kinderen nog in hun mars als ze thuiskomen? Tot wat zijn ze nog in staat? Of hoe gedeprimeerd komen kinderen thuis? Had ik geen zicht op. Ja, hoe zou je ook wel. (...) En als je alleen maar kinderen hebt die schitterende studenten zijn, dan heb je daar dus geen idee van. Maar dat heeft héél zeker mijn manier van lesgeven beïnvloed, dat heeft heel zeker mijn manier van lessen en huiswerken mee naar huis geven beïnvloed, mijn manier van toetsen beïnvloed, heel zeker, ja"*. De ervaringen van Leo's dochter onthulden voor hem een reeks onbedoelde neveneffecten van zijn gangbare aanpak op school. Hij werd zich bewust van bepaalde domeinen in de leefwereld van kinderen, waaraan hij voordien nauwelijks enige aandacht geschonken had. Dit inzicht zette een reflectieproces in gang dat Leo ertoe bracht bepaalde aspecten van zijn klaspraktijk te wijzigen. Dochters leermoeilijkheden deden zich voor in de periode na Leo's taakleraarschap. Hij beschikte dus wel over de technische kennis over leermoeilijkheden en remedial teaching, maar de ervaring van zijn dochter reveleerde voor hem een reeks andere dimensies van het probleem, o.m. de impact op de emotionele ontwikkeling van de leerlingen, hun zelfwaardegevoel, hun motivatie, enz..

Dit fragment zegt ook iets over de ontwikkeling van de subjectieve onderwijstheorie. De *bronnen* voor nieuwe inzichten (kennis en opvattingen) blijken erg divers te zijn. Er zijn natuurlijk de lerarenopleiding en de navorming. Maar uit de verhalen blijkt dat de persoonlijke ervaringen doorheen de loopbaan hierin een veel belangrijker rol spelen. Niet enkel ervaringen met schoolhoofden, inspectieleden, collega's of ouders, maar ook ervaringen uit de privésfeer: gezin, familie, vrienden... De ervaring van het ouderschap is voor de meeste leerkrachten uiterst betekenisvol met betrekking tot hun professionele activiteiten (zie ook Huberman et al., 1989, p.319; Kelchtermans, 1993b, p.211; Pajak & Blase, 1989, p.292; Zeichner & Gore, 1990, p.334). Doorheen de schoolervaringen van de eigen kinderen gaan de leerkrachten beseffen hoe de kinderen zelf in feite het alledaagse schoolleven ervaren. Deze ervaringen blijken vaak te functioneren als een soort van "spiegel" die leerkrachten de ogen opent voor aspecten van hun professioneel handelen waarvan ze zich tot dan nog niet bewust waren.

Een interessante vraag is verder deze naar de *legitimeringsbasis* van de kennis en opvattingen van leerkrachten. Onze analyse van de loopbaanverhalen bevestigde de ideeën van Doyle en Ponder over de *"practicality ethic"* (Doyle & Ponder, 1977-1978), als een omvattende legitimeringsbasis. Leerkrachten evalueren praktijksuggesties of veranderingsvoorstellen vanuit hun bruikbaarheid in de eigen klaspraktijk. De ervaring dat "het werkt" in de klas is het belangrijke pragmatische criterium. Of een nieuw element

opgenomen wordt in de subjectieve onderwijstheorie en daarmee ook in het professioneel handelen wordt daarnaast ook bepaald door de mate waarin het overeenstemt met de reeds aanwezige aanpak (congruentie) en de "kost" (de uitslag van de kosten-batenanalyse waarin wordt afgewogen wat het de leerkracht kost aan tijd, extra inspanning, psychologische belasting enz.).

Naast de pragmatische ingesteldheid valt het op dat leerkrachten voor de verantwoording van hun aanpak verwijzen naar *gezagsfiguren of -instellingen*. Deze gezagsfiguren zijn dan collega's, schoolhoofden of inspectieleden, die een bepaalde aanpak verdedigden en erkend werden als autoriteiten in het veld ("als hij het zegt, mag je het geloven..."). Deze gezagsfiguren zijn vaak ook kritische personen. Hun gezag levert een legitimering voor de praktijk. Bijv. een schoolhoofd wordt genoemd als bron voor het verwerven van bepaalde praktijkrelevante inzichten of vaardigheden, maar in hetzelfde verhaal wordt dit schoolhoofd getypeerd als een uiterst deskundig vakman, iemand die zeer goed op de hoogte was van pedagogisch-didactische methodes, die lid was van bepaalde commissies, artikels gepubliceerd heeft, enz.. Kortom, hij krijgt het statuut van een gezagsfiguur, waardoor het feit dat de leerkracht zich voor bepaalde aspecten van zijn professioneel handelen door de man heeft laten inspireren, gelegitimeerd wordt.

Opgemerkt zij dat deze bevindingen een bevestiging vormen van de idee dat leerkrachten veeleer "ambachtslui" (semi-professionals) zijn dan beoefenaars van een professie in de traditionele zin van het woord. Leerkrachten hebben weliswaar min of meer inzicht in de technische opbouw en systematiek in de handboeken die ze gebruiken. Maar deze technische kennis wordt pas operationeel in de concrete klaspraktijk: doorheen de jaren ervaren ze op welke manier de methode het best functioneert in de klas. De professionele kennis is dus vooral "belichaamde ervaringskennis" (Pratte & Rury, 1991, p. 61-63): de subjectieve onderwijstheorie wordt vooral ontwikkeld door reflectie op de eigen klaspraktijk en de concrete ervaringen.

Gemeenschappelijke thema's in de loopbaanverhalen

Onze studie leverde dus twee soorten resultaten op. Enerzijds werd het voorlopige conceptueel kader voor het begrijpen van de professionele ontwikkeling op basis van de loopbaanverhalen, verder uitgewerkt en gefundeerd in de empirische gegevens. De concepten (kritische incidenten, fasen en personen; professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie) werden verder ontwikkeld en gedifferentieerd. Het biografisch perspectief werd geoperationaliseerd en geïllustreerd als bruikbare benadering in de studie van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Deze resultaten werden hierboven gepresenteerd.

De tweede groep resultaten betreft terugkerende patronen en gemeenschappelijke thema's in de loopbaanverhalen die uit de comparatieve analyse naar voren kwamen. Zij krijgen de status van werkhypothesen voor toekomstig onderzoek. We beperken onze bespreking hier tot de twee meest algemeen-relevante thema's.

Een eerste terugkerend thema in de loopbaanverhalen is de bekommernis voor de *stabiliteit van de job situatie*. Dit wordt zeer duidelijk vanuit de centrale rol die de *vaste aanstelling* in de loopbaanverhalen. De vaste aanstelling brengt een formele stabilisatie mee van de beroepssituatie. Een vastbenoemde leerkracht kan in de praktijk nauwelijks ontslagen worden of gedwongen tot een verandering van klas of school. Leerkrachten blijven vaak ook vele jaren, niet zelden zelfs hun hele loopbaan, in hetzelfde leerjaar (tenzij zij zelf voor een verandering zouden kiezen of door omstandigheden ertoe gedwongen worden, bijv. bij een scholenfusie). Daarnaast betekent de vaste aanstelling ook een formele erkenning van de professionele competentie door de inrichtende macht (schoolbestuur). Wanneer een vaste aanstelling langer op zich laat wachten dan normaal, blijkt dit een erg negatieve invloed te hebben op de beroepsvoldoening en -motivatie van de leerkracht. Zonder die benoeming is de leerkracht immers overgeleverd aan de beslissingen van de inrichtende macht, zonder dat hij zich ertegen kan verzetten (zie hoger Leo's verhaal).

Met de vaste aanstelling start de stabilisatiefase in de leerkrachtenloopbaan (Huberman et al., 1989, p. 143; Hirsch et al., 1990, p. 86-87). Slechts twee respondenten vertelden over vrijwillige veranderingen in hun beroepssituatie, i.c. het verhuizen naar een ander leerjaar (oudere leerlingen) en het opnemen van een tijdelijke functie als navormer (Leo). Voor de meeste leerkrachten eindigt de loopbaanontwikkeling dus met de vaste benoeming. Het uitdrukkelijk nastreven van een stabiele beroepssituatie en het energiek verdedigen van dit status quo tegen mogelijke veranderingen, zijn een opvallende constante in de meeste loopbaanverhalen.

Maar er is meer. De loopbaanverhalen leerden dat op één uitzondering na, alle respondenten "parallelle loopbanen" ontwikkelden (Nias, 1989a, p.398-400): andere "loopbanen of carrières", als het ware "parallel" aan hun eigenlijke beroepsloopbaan.

Voor de vrouwelijke respondenten kwam deze parallelle loopbaan in de praktijk neer op de gezinstaken als moeder (opvoeding van de kinderen, huishouden).

De mannelijke respondenten ontwikkelden hun parallelle loopbaan in allerlei vrijetijds activiteiten, zoals het bestuur van sportverenigingen, drummer bij een jazz-band en festivalorganisator, medewerker aan Dagblad, enz. . Tegen deze achtergrond wordt de tendens tot behoud van het status quo in de beroepssituatie begrijpelijk. Zolang de werksituatie stabiel blijft, kan men de beroepsloopbaan blijven combineren met de parallelle loopbaan, waarvoor men vaak minstens even sterk gemotiveerd is als voor de onderwijsjob. Deze respondenten stellen dat de activiteiten met en tussen volwassenen - naast het genot dat ze er als hobby aan beleven- moeten compenseren voor het dagelijks bezig zijn met kinderen. Wanneer de beroepsvoldoening op school sterk afneemt, vormt de parallelle loopbaan ook een uitweg en alternatief om toch nog (beroeps)bevrediging te ervaren. Tegelijk bieden de parallelle loopbanen de (mannelijke) leerkrachten ook de mogelijkheid tot het verwerven van een zeker sociaal aanzien. Dit is des te belangrijker naarmate de respondenten de teloorgang van de maatschappelijke status van het onderwijzersberoep als een probleem ervaren. Slechts één mannelijke respondent heeft geen parallelle loopbaan, maar hij verwoordt dan ook het meest uitgesproken zijn

frustraties over het gebrek aan promotie- en ontplooiingskansen enerzijds en het gedaalde sociale prestige van zijn beroep anderzijds.

Een tweede thema is dat van de gepercipieerde *kwetsbaarheid* tegenover de buitenwereld. Deze kwetsbaarheid heeft verschillende vormen. In het begin van hun loopbaan voelen leerkrachten zich overgeleverd aan de willekeur van het schoolbestuur. Zolang ze niet vastbenoemd zijn, hebben ze geen verhaal tegen beslissingen van dat bestuur. Dit wordt nog versterkt door de rol van *voorspraak en "goede relaties" met de lokale onderwijsoverheden* in het verwerven van vaste aanstellingen of bepaalde faciliteiten binnen de school. Uit de loopbaanverhalen blijkt dat de respondenten deze praktijken beschouwen als een vanzelfsprekend en algemeen verspreid gegeven. Impliciet achten ze het ook aanvaardbaar, vooral wanneer de aanbeveling of benoeming uitgelegd kan worden als een wederdienst tegenover vroegere prestaties van de leerkracht (bijv. vrijwillige inzet in de lokale jeugdbeweging of parochiewerk). Ook familiebanden blijken een niet onbelangrijke rol te spelen. Uiteraard stelt deze situatie vooral problemen voor hen die niet over deze relaties of voorspraak beschikken, zoals geïllustreerd werd door Leo's loopbaanverhaal (zie hoger).

De kwetsbaarheid bestaat echter ook nog in een andere, meer algemene en meer subtiele vorm. Leerkrachten voelen zich ook erg *kwetsbaar tegenover het oordeel van de buitenwereld*. Ze voelen zich voortdurend geobserveerd en beoordeeld door anderen (i.c. het schoolhoofd, collega's, ouders, enz.). Het feit dat de respondenten vaak spontaan en uitvoerig thema's als stiptheid en orde (klaslokaal), gezag en tucht aan bod stelden, is van daaruit te begrijpen. Deze beroepsaspecten zijn immers duidelijk zichtbaar voor zowel de ouders als de collega's en het schoolhoofd. Het zijn dan ook de aspecten waarop leerkrachten zich als het ware permanent geëvalueerd voelen.

De studieresultaten van de leerlingen functioneren op een analoge wijze. Ze zijn voor de leerkrachten een belangrijke bekommernis (taakopvatting) en determinant van hun zelfwaardegevoel en beroepsmotivatie. De mate waarin de leerkracht ervaart impact te hebben op het leerproces van de kinderen (doelmatigheidsbeleving), is een cruciaal element in zijn zelfwaardegevoel. De studieresultaten zijn voor de leerkrachten echter slechts één element in hun taakopvatting. Het opbouwen van een goede persoonlijke relatie met de kinderen (beschouwd als een cruciale voorwaarde voor goede leerresultaten) wordt gezien als even belangrijk. Voor de buitenwereld wordt de deskundigheid van de leerkracht echter hoofdzakelijk zichtbaar in de studieresultaten van de leerlingen. De beoordeling van de beroepsdeskundigheid gebeurt dan ook vooral op basis van die schooluitslagen van de kinderen. Dit is voor de leerkracht een dubbele bron van frustratie. Ten eerste beschouwen ze die resultaten slechts als één aspect van hun taakopvatting en voelen ze zich dus eenzijdig beoordeeld. Hun zelfverstaan als autonome deskundige wordt hierdoor gereduceerd. Daarnaast beseffen leerkrachten zeer goed dat hun reële impact op de leerresultaten van leerlingen per definitie beperkt is. Die resultaten worden immers door heel wat andere factoren mede gedetermineerd. Een eenzijdige beoordeling van de deskundigheid op leerlingenresultaten wordt dan ook als onrechtmatig ervaren. De frustratie is nog sterker wanneer dit criterium (nl. toetsuitslagen van de leerlingen) binnen de school expliciet gebruikt wordt door het schoolhoofd om de beroepsactiviteiten van de leerkrachten te evalueren.

Ook *de aard van de subjectieve onderwijstheorie* van leerkrachten, maakt die gevoelens van kwetsbaarheid begrijpelijk. De loopbaanverhalen lieten zien dat het ervaringskarakter van de professionele kennis, pragmatisch gelegitimeerd door haar praktische bruikbaarheid of door verwijzing naar "autoriteiten", haar tot een zwakke basis maakt om de eigen klaspraktijk te verantwoorden wanneer deze in vraag gesteld wordt door anderen (schoolhoofd, collega's, ouders). Leerkrachten kunnen enkel terugvallen op hun bereflecteerde ervaringen, intuïtie en hun persoonlijk engagement in hun job om hun professioneel handelen te verdedigen en anderen van de waarde ervan te overtuigen. Hun beroepskennis mist -althans in grote mate- de legitimiteit en status van bijv. wetenschappelijke kennis. Dit bevestigt de resultaten in het onderzoek van Blase over de gepercipieerde kwetsbaarheid bij leerkrachten en de wijze waarop deze bijdraagt tot het ontwikkelen van een "conservatief politiek perspectief" (Blase, 1988). Politiek verwijst hier naar de complexe processen van machtsuitoefening in de schoolorganisatie. Blase stelde vast dat de tendens tot passiviteit en conservatisme toenam naarmate de gepercipieerde kwetsbaarheid groter was. Wij zijn ervan overtuigd dat deze kwetsbaarheid een zeer belangrijk onderwerp vormt voor verder onderzoek, wanneer we tot een adequaat inzicht willen komen in de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Conclusie

In ons onderzoek gaven we inhoud aan het algemene en vage concept van "professionele ontwikkeling". Op basis van de loopbaanverhalen van leerkrachten Basisonderwijs, reconstrueerden we het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, die we opvatten als indicatoren voor die professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd werd daarmee aangetoond dat het biografisch perspectief een bruikbare invalshoek is om beter te begrijpen waarom leerkrachten handelen zoals ze doen. In deze benadering wordt de loopbaanbeleving door de leerkrachten zelf centraal gesteld, meer bepaald de wijze waarop zij betekenis geven aan de talloze ervaringen doorheen hun loopbaan en ze integreren in hun persoonlijke onderwijsstijl. Onze onderzoekservaring met het biografisch perspectief versterkte onze overtuiging dat men voor een echt begrip van de professionele ontwikkeling van leerkrachten niet om hun verhalen heen kan.

Summary

To understand teachers' professional development, the career stories of ten experienced Flemish (Belgian) Primary School teachers were collected. The analysis of these narrative data culminated in the reconstruction of a professional self and a subjective educational theory, both conceived of as indicators for the professional development. These general concepts were differentiated to develop a conceptual framework for understanding teachers' professional development from their career stories. The comparative analysis of the stories revealed two important recurring themes, the strive for job stability and the feelings of vulnerability for the teacher.

In this paper the "biographical perspective" is depicted as a general theoretical approach, and also as the concrete research procedure for data collection and analysis. The author concludes that a narrative-biographical approach constitutes a viable perspective for understanding professional development from the subjective viewpoint of the teachers.

Correspondentieadres: G. Kelchtermans, K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven

Noten

1. Wij gebruiken de term "professioneel" in de zeer algemene en beschrijvende betekenis van "met betrekking tot de uitoefening van het beroep" om aan te duiden dat de beroepsactiviteiten van de leerkrachten meer omvatten dan het pedagogisch-didactisch handelen in de klas. Ook het functioneren binnen de school als organisatie en de interactie met de ruimere omgeving (bijv. ouders) behoren daartoe.

2. Dit wordt o.m. bevestigd door het onderzoek naar de beroepssocialisatie van leerkrachten. Verscheidene studies tonen aan dat de impact van de formele lerarenopleiding op het feitelijk professioneel handelen zeer beperkt is. Ervaringen als leerling, voorafgaand aan de lerarenopleiding, blijken veel belangrijker te zijn als determinant (Lortie, 1975; Zeichner & Grant, 1981, Zeichner, 1986; zie ook Kelchtermans & Vandenberghe, 1990, p.127-128).

3. Voor meer gedetailleerde en volledige informatie verwijzen we naar het oorspronkelijke onderzoeksrapport (Kelchtermans, 1993b).

4. Andere auteurs gebruiken de term "implicit theory" (bijv. Clark & Peterson, 1986) of "personal practical knowledge" (Connelly & Clandinin, 1988 en 1990). Onze notie subjectieve onderwijstheorie sluit nauw aan bij deze laatste, maar wij wilden het gestructureerde karakter van dat kennissysteem beklemtonen.

5. In de voorstudies werden geen klas- of schoolobservaties gedaan (Kelchtermans et al., 1991). De onderzoekservaring leerde ons echter dat de aanwezigheid van de onderzoeker in de school een zeer positieve invloed had op de kwaliteit van de biografische interviews, nl. doordat de respondenten konden verwijzen naar leerlingen, collega's, schoolhoofd, schoolgebouw, enz. in de wetenschap dat de onderzoeker wist waarover het ging.

6. We kunnen hier niet nader ingaan op de selectieprocedure van de respondenten en op een aantal methodologische kwesties die typisch zijn voor biografisch onderzoek: de centrale rol van de onderzoeksrelatie, de aard van de autobiografische data, het autobiografische geheugen, typisch ethische aspecten (bijv. het vrijwaren van de anonimiteit; de toegelaten indringendheid van de bevraging; enz.) en de methodologische kwaliteit van de onderzoeksprocedure. Daarvoor verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Kelchtermans, 1993b, p.134 e.v.; zie ook Kelchtermans, 1993c).

7. Alle namen van personen, plaatsen of scholen zijn vervangen door pseudoniemen of codes om de anonimiteit van de respondenten te garanderen.

8. Rapporterend over de vooronderzoeken, presenteerden we elders (Kelchtermans et al., 1991, p.286) de subjectieve onderwijstheorie als onderdeel van het professioneel zelfverstaan. De analyse van de gegevens uit het hoofdonderzoek en een revisie van de data uit de vooronderzoeken deden ons besluiten dat er geen reden is om beide concepten op te vatten als hiërarchisch geordend en dat het zinvol is om het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie op te vatten als twee verweven domeinen van het persoonlijk interpretatiekader van een leerkracht. Het onderscheid tussen beide noties laat verder een meer gedifferentieerde analyse toe van de narratieve reconstructie in de loopbaanverhalen van leerkrachten.

9. Overeenkomstig de gefundeerde theorie-benadering en de idee van de "sensitizing concepts", vormen de componenten van het professioneel zelfverstaan een herziening van degene die uit de vooronderzoeken resulteerden (Kelchtermans, in press; Kelchtermans, et al., 1991): zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, beroepsvoldoening, taakopvatting en toekomstperspectief werden beschreven als componenten van het professioneel zelfverstaan. De gegevens van het hoofdonderzoek lieten echter geen voldoende distinctieve omschrijving toe van de component "beroepsvoldoening". Voldoening is immers een zeer algemene indicatie van de jobbeleving van leerkrachten, veeleer dan een component van het professioneel zelfverstaan. Het bleek erg moeilijk om de data die verwezen naar beroepsmotivatie en zelfwaardegevoel systematisch te

onderscheiden van deze die betrekking hadden op beroepsvoldoening. Aangezien we streefden naar een conceptuele differentiatie, die gefundeerd kon worden in de onderzoeksdata, besloten we om "beroepsvoldoening" niet te weerhouden als afzonderlijke component. De dimensies en hun componenten vormen conceptuele differentiaties van het algemene begrip "professioneel zelfverstaan" In werkelijkheid overlappen de componenten tot op zekere hoogte, omdat het uiteindelijk telkens gaat om andere aspecten of accenten in de beschrijving en interpretatie van dezelfde werkelijkheid, nl. opvattingen over zichzelf als leerkracht.

10. Dit illustreert ook de onderlinge verwevenheid van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie in de loopbaanverhalen van de leerkrachten.

11.Deze metafoor is ook een voorbeeld van wat Elbaz (1981, p.50 e.v.) en Connelly & Clandinin (1988, p.70) bedoelen met beelden ("images"): krachtige metaforische uitspraken waarin gevoelens, opvattingen en inzichten enerzijds gecombineerd worden met normatieve ideeën over "goed onderwijzen" anderzijds.

12. Dit geldt ook voor het professioneel zelfverstaan (zie hoger).

Literatuur

Bahrdt, H.-P. (1982). Identität und biographisches Bewusstsein. Soziologische Überlegungen zur Funktion des Erzählens aus dem eigenen Leben für die Gewinnung und Reproduktion von Identität. In R. Brednich (Eds.), *Lebenslauf und Lebenszusammenhang* (pp.18-45). Freiburg i. Br.: Abteilung Volkskunde des deutschen Seminars der Universität Freiburg.

Ball, S., & Goodson, I. (Eds.). (1985). *Teachers' lives and careers.* London-Philadelphia: Falmer.

Berk, L. (1980). Education in lives. Biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing, 2*(2), 88-155.

Blase, J. (1988). The everyday political perspective of teachers. Vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 1,* 125-141.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method.* Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible worlds.* New York: Plenum.

Butt, R., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis. Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing, 10,* 86-165.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (third edition, pp.255-296). New York-London: Macmillan.

Connelly, F., & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience.* New York: Columbia University-Teachers College.

Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(4), 2-14.

De Jaegher, A., & Indenkleef, M. (1990). *Loopbaan leerkrachten basisonderwijs biografisch benaderd. Empirisch onderzoek en aanzetten tot theorievorming.* Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (licentiaatsverhandeling).

Doyle, W., & Ponder, G. (1977-1978). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange, 8* (3), 1-12.

Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp.15-42). London-New York-Philadelphia: Falmer.

Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge. Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11*(1), 43-71.

Fischer, W. (1984). Biographische Methode. In H. Haft & H. Kordes (Eds.), *Methoden der Erziehungsforschung. Europaïsche Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Vol.2* (pp.478-482). Stuttgart: Klett-Cotta.

Gergen, K., & Gergen, M. (1987). The self in temporal perspective. In R. Abeles (Ed.), *Life span perspectives and social psychology* (pp.121-137). Hillsdale: Erlbaum.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago-New York: Aldine.

Goodson, I. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives.* London: Routledge.

Hirsch, G., Ganguillet, G., Trier, U.P., Egli, H., & Elmer, H.-R. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf.* Bern: Haupt.

BEST COPY AVAILABLE

Huberman, M., Grounauer, M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Kelchtermans, G. (1989). Onderwijsvernieuwing onder het ontleedmes. Besprekingsartikel. *Pedagogisch Tijdschrift, 14* (3), 197-206.

Kelchtermans, G. (1990a). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagogische Rundschau, 44*(3), 321-332.

Kelchtermans, G. (1990b). *De professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs. Onderzoeksdraaiboek.* Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (intern document).

Kelchtermans, G. (1993a). *Experienced teachers, their knowledge base and its development throughout the career.* Paper presented at the Fifth European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence.

Kelchtermans, G. (1993b). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. -In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Towards understanding professional development* (pp.198-220). London: Falmer.

Kelchtermans, G. (1993c). *Stimulated autobiographical selfthematisation. Methodological reflections of a research procedure for studying teachers' professional development.* Paper presented at the Sixth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Göteborg.

Kelchtermans, G. (1993d). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief.* Leuven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (doctoraatsproefschrift).

Kelchtermans, G. (ter perse). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1990). Het biografisch perspectief in onderzoek van het professioneel handelen van leerkrachten. *Pedagogisch Tijdschrift, 15*(3), 126-139.

Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., De Jaegher, A., & Indenkleef, M. (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 7*(5), 284-302.

Little, J.W. (1990). *Recovering the story. Narrative perspectives in the study of teachers' professional identity and community.* Paper presented at AERA-meeting, Boston.

Lortie, D. (1975). *The schoolteacher. A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Markus, H., & Werf, E. (1987). The dynamic self-concept. A sociological pychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337.

Mead, G.H. (1974). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom. Identities, choices and careers. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp.61-77). London-Philadelphia: Falmer.

Nespor, J., & Barylske, J. (1991). Narrative discourse and teacher knowledge. *American Educational Research Journal, 28* (4), 805-823.

Nias, J. (1989b). *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* London-New York: Routledge.

Nias, J. (1989a). Subjectively speaking. English primary teachers' careers. *International Journal for Educational Research, 13*(4), 391-402.

Pajak, E., & Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment. A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal, 26* (2), 283-310.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany (NY): State University of New York Press.

Pratte, R., & Rury, J. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record, 93*(1), 59-72.

Siegert, M., & Chapman, M. (1987). Identitätstransformationen im Erwachsenenalter. In H. Frey & K. Hausser (Eds.), Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. (pp.139-150). Stuttgart: Enke.

Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers. Crises and continuities.* London-Philadelphia: Falmer.

Smith, L., Kleine, P., Prunty, J., & Dwyer, D. (1986). *Educational innovators. Then en now. Book 1 of the trilogy: Anatomy of educational innovation. A mid to long term re-study and reconstrual.* New York-Philadelphia-London: Falmer.

Staessens, K. (1993). Identification and description of professional culture in innovating schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 6* (2), 111-128.

Van Den Branden, J. (1991). *De loopbaan van EGKO-leerkrachten in biografisch perspectief.* Leuven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (licentiaatsverhandeling).

Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek.* Muiderberg: Coutinho.

Zeichner, K. (1986). Lehrersozialisation und Lehrerausbildung. Forschungsgegenstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung, 39* (3), 263-277.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.329-348). New York-London: Mac Millan.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.[illegible] Leerkrachten
Swidoc trefwoorden:
- professionalisering
- basisonderwijs
- levensgeschiedenis

Ped. T. 18 (1993), nr. 4, p. 268-287

Besprekingsartikel: Charles Taylor en de hernieuwde aandacht voor het authentieke individu

P. SMEYERS

De Canadese filosoof Charles Taylor is voor de sociale wetenschappen beslist geen onbekende. Velen kennen ongetwijfeld *The Explanation of Behaviour* (1964) en met zijn *Philosophy and the Human Sciences* (1985a) deed hij zich positief opmerken tussen de wetenschapsfilosofen die zich met de humane wetenschappen bezig houden. Recent publiceerde hij *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity* (1989), dat door velen inmiddels beschouwd wordt als een standaardwerk in de hedendaagse postmodernisme discussie. Een korte tijd geleden verschenen opnieuw twee werken van zijn hand: vooreerst *The Ethics of Authenticity* (1991) en vervolgens een essay, *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (1992), dat samen met een aantal commentaren die hierop werden geschreven het daglicht zag in een volume waarbij Gutman als Editor optrad. In deze studie wordt in hoofdzaak ingegaan op *The Ethics of Authenticity*, al zal zijdelings ook een en ander uit het overige werk van Taylor aan bod komen. Om duidelijk te maken op welke wijze Taylors studie relevant is, zowel in het algemeen als meer specifiek voor de wijsgerige pedagogiek, leid ik dit artikel in met een ander verhaal.

1. Inleiding en probleemstelling

In "The Crying Game", een film van Neil Jordan (1992), wordt Fergus die tot het IRA behoort, verliefd op de vrouw van een Engelse soldaat, die om het leven kwam in een gijzeling, waaraan Fergus als gijzelnemer participeerde. 'Zij' blijkt een hij te zijn en nadat deze persoon de vrouw doodde die meer dan Fergus verantwoordelijk was voor de dood van de gijzelaar, neemt Fergus de schuld op zich en zit in haar plaats de jarenlange gevangenisstraf uit - de film eindigt met een flits waaruit blijkt dat er nog 2035 dagen te 'zitten' zijn. Waarom doet deze man zo iets, waarom zit hij in 'haar' plaats deze straf uit? Wel, hij heeft aan de Engelse soldaat beloofd dat hij 'haar' zou opzoeken en ervoor zou zorgen 'dat alles in orde zou komen'. Belangrijk is het ook erop te wijzen dat ondanks vele inspanningen Fergus er niet in slaagt op 'haar' verliefd te worden, maar wel van 'haar' houdt. Is dit dan het gedrag van een gek, zo kan men zich afvragen? Naar mijn mening moet het antwoord hierop negatief zijn. Dit, indien ik dat wat sterker mag uitdrukken, houden van het gegeven woord en het kost wat kost opnemen en doen wat moet gedaan worden in de situatie waarin men zich bevindt, vraagt een denken van de persoonsidee waarin plaats is voor een, zij het dan relatieve, consistentie en eenheid. Zoiets als: indien ik dit of dat niet zou doen, zou ik met mezelf niet meer kunnen leven. Het sluit aan bij een meer 'alledaagse' ervaring, namelijk dat mensen zich lijken gebonden te weten door een vriend die voor hen een speciale inspanning deed, of door wat men aan een stervende beloofde. In het voorbeeld uit

de film zijn voor Fergus bepaalde zaken belangrijk en blijven dat ongeacht de gevolgen. Bovendien ervaart Fergus dit als *zijn* beslissing. In dit perspectief is het niet onverschillig wat men doet, is het onderscheid - ondanks de maatschappelijke druk, in dit geval door het IRA - tussen wat men ook zelf goed en kwaad vindt redelijk duidelijk. Het hoofdpersonage uit dit verhaal is in een zekere zin van het woord een *authentiek individu*. Hij handelt om redenen die, alhoewel ze maatschappelijk geconstitueerd en ingebed zijn, ook *zijn* redenen zijn. Wat hij doet kan in een bepaald type van pedagogiek, als ik de aangegeven lijn mag doortrekken, thans niet meer geplaatst worden. Van Langevelds zelfverantwoordelijke zelfbepaling is met het verdwijnen van de mogelijkheid tot zelfbepaling (zoals door bepaalde postmodernistische auteurs beweerd wordt), ook grotendeels de verantwoordelijkheid op zich verdwenen. Men neemt niet langer aan dat men verantwoordelijk is voor wat men doet omdat men, zo luidt het, niet weet wat men doet of in elk geval toch geen greep op de gevolgen zou kunnen hebben. De idee van *de persoon*, zoals die in een relatieve eenheid aan zichzelf verschijnt, en waar hij of zij mee instemmen kan, is in deze nihilistische vorm van het postmodernisme opgegeven. En de pedagogiek, wel die heeft geen identiteit meer en dat heeft te maken, enerzijds met het verlies van gemeenschappelijke waarden op het niveau van de samenleving, anderzijds met het verlies van het individu. Genoemde gedachten zijn in bepaalde kringen gemeengoed geworden en vormen de voedingsbodem voor een postmodernistische pedagogiek die niet vreemd van een nihilistische teneur als avant-gardistisch commentaar, overigens meer op de samenleving dan op opvoeding en onderwijs, zich beijverd heeft om het einde van de opvoeding in de gefragmenteerde samenleving aan te kondigen.

Argumenten *tegen* deze postmodernistische gedachten kunnen o.a. ontleend worden aan recent empirisch onderzoek waarvan Marcoen (1991) een verslag geeft, en waaruit blijkt dat de betrokkenheid op persoonlijke levensprojecten een belangrijke predictor is van positief welbevinden. Dat het persoonlijk zin geven aan wat men doet de menselijke bestaanswijze tekent, een levenstaak is, komt aldus als een van de 'empirische' vaststellingen naar voren.

In deze studie zal ik ingaan op argumenten die van een ander type zijn. Zoals gesteld zal een analyse van een recente studie van Taylor de focus vormen. Eerder reeds definieerde hij de persoon als volgt: "... to be a full human agent, to be a person or self in the ordinary meaning, is to exist in a space defined by distinctions of worth. A self is a being for whom certain questions of category value have arisen, and received at least partial answers. Perhaps they have been given authoritatively by the culture more than they have been elaborated in the deliberation of the person concerned, but they are his in the sense that they are incorporated into his selfunderstanding, in some degree and fashion" (Taylor, 1985b, p. 3) Een persoon is volgens Taylor degene voor wie bepaalde vragen omtrent waarden gerezen zijn en waarop tenminste gedeeltelijke antwoorden gegeven werden. Misschien betreft het gezagsargumenten die binnen de cultuur gegeven werden eerder dan zijn persoonlijke overwegingen en verwerkingen, zo stelt hij. Maar het gaat althans ten dele om zijn argumenten die een plaats hebben in zijn zelfverstaan. Deze opvatting over 'persoon' ligt ook aan de basis van *The Ethics of Authenticity*.

Vooreerst komen de ideeën van deze auteur uit de laatstgenoemde studie aan bod. Daarna wordt ingegaan op wat de sterkte en de zwakte van de betreffende positie is, om vervolgens de implicaties voor opvoeding en onderwijs aan te geven.

Het moge duidelijk zijn dat ik hier geen revival van de oude waarden of deugden wil bepleiten en evenmin de Verlichtingsideeën opnieuw wil opvoeren. Wel zal ik trachten aan te duiden wat opvoeding en onderwijs nog kunnen betekenen indien we de verworvenheden van het postmodernisme au serieux nemen, zonder wat ik beschouw als de fouten ervan op de koop toe (erbij) te nemen. De aldus ontwikkelde visie houdt meer rekening met de feitelijkheid, is meer naturalistisch dan rationalistisch, overstijgt de oude polarisaties omtrent de verhouding tussen het ik en de anderen, tussen wat we doen en wat we moeten doen en biedt aldus een aanzet voor een *tussenpositie*. Hier wordt het menselijke en dus ook de opvoeding gesitueerd in een werkelijkheid, die tegelijkertijd talig en fysisch is voor een wezen dat tegelijkertijd 'rationeel denkt' en bewogen is. Zo verschijnt opvoeding en onderwijs opnieuw als wat *slechts* kan oproepen, *slechts* kan aanspreken, zonder tegelijkertijd te eisen dat iedereen zich hierin zou moeten kunnen vinden. Dat dit niet leidt tot het verdwijnen van de genoemde fenomenen, maar slechts tot een aangeven van de ware proporties van opvoeding en onderwijs, in een samenleving die draait op macht en geld en waarin men althans ten dele moet meespelen om te overleven, zal tenslotte betoogd worden.

2. Taylors diagnose: de malaise van het 'moderne'

In *The Ethics of Authenticity* behandelt de Canadese filosoof Charles Taylor wat door velen wordt aangeduid als het hart van de 'moderne' malaise: het concept 'authenticiteit' of 'zelfrealisatie'. Alhoewel hij de gevaren ervan erkent, zoals het minder dominant aanwezig zijn van gemeenschappelijke waarden, wat ertoe kan leiden dat men zich voor weinig (nog) wil inzetten, is hij minder vlug dan anderen geneigd om dit 'persoon'-lijke te schrappen. Op de juiste manier ontwikkeld wijst authenticiteit ons in de richting van een meer verantwoordelijke vorm van leven ('form of life'). Het stelt ons in staat om potentieel een voller, een meer gevulder en gedifferentieerder leven te leiden, omdat het meer aangepast is aan het 'zelf'. Taylors studie vertrekt van een aanduiding van drie problemen die verband houden met het 'moderne': het verdwijnen van de morele horizon, de woekerende instrumentele rationaliteit en het verlies van onze vrijheid.

De moderne vrijheid werd gewonnen door los te breken uit oudere morele horizonten die het resultaat waren van een hiërarchisch gestructureerd universum dat zich in de menselijke samenleving weerspiegelde. Deze orde gaf betekenis aan de wereld en aan de sociale activiteiten, de dingen hadden er een plaats en de riten en normen van de samenleving overstegen er het instrumentele. Tegelijkertijd beperkte deze orde ook de betrokkenen. De ontluistering ("disenchantment") of verlies van het magische in en van de wereld brengt hieraan een einde. Door het wegvallen van een doel en het zich richten naar het individuele leven, streven sommigen nog slechts naar "petits et vulgaires plaisirs" (De Tocqueville) of naar "a pitiable comfort" (Nietzsche). Zo komt ook de zwarte zijde van het individualisme te voorschijn, een vervlakking en beperking van het zelf, gekenmerkt door betekenisverarming en sociaal isolement. Gedachten

die ook recent opnieuw verwoord worden in de context van wat heet de permissieve samenleving, de 'me generation' of het wijd verspreide narcisme.

Het verlies van de magische dimensie is, aldus Taylor, verder verbonden met een tweede karakteristiek, het grote belang van de instrumentele rationaliteit: het zoeken naar de meest economische toepassing van middelen om bepaalde doelen te bereiken, of maximale efficiëntie, de beste kosten-baten verhouding als aanduiding van de mate van succes. In zekere zin is dit wel een bevrijding, zo meent hij, maar er is ook een risico aan verbonden: het dreigt ons leven over te nemen. Wat bepaald moet worden door andere criteria die onafhankelijk ons leven dienen te leiden, wordt nu opgeofferd aan de eis tot maximale output. Met het grote belang dat gehecht wordt aan de instrumentele rationaliteit is ook de dominante plaats van de technologie verbonden.

Ook het politieke niveau leidt hieronder. Niet alleen is het moeilijk er een persoonlijke levensstijl tegen de stroom in op na te houden, zo kan men heden ten dage nog moeilijk zonder auto, er is ook een verder verlies van vrijheid, individuen sluiten zich in zichzelf op. Men verkiest thuis te blijven, alleen te genieten, tenminste zolang de staat de middelen daartoe in voldoende mate ter beschikking stelt. Daar dit type van staat slechts kan bestreden worden door een participatie waartoe men niet geneigd is en die zonder anderen weinig uithaalt, komt men in een vicieuze cirkel terecht.

Tegenover deze drie elementen wijst Taylor erop dat het individualisme, naast bron van zorg, ook aanduidt wat velen beschouwen als een van de fijnste realisaties van de moderne beschaving. We leven in een wereld, zo stelt hij, waar de mensen zelf het recht hebben te kiezen hoe ze willen leven, gewetensvol kunnen beslissen welke overtuigingen ze er op na willen houden en hun leven op allerlei wijzen vorm kunnen geven, wat buiten de mogelijkheid van hun voorouders lag. Deze rechten worden stilaan overal in de wetgeving opgenomen en beschermd en heel weinigen willen hierop terugkomen. Men ijvert zelfs voor nog meer vrijheid bijvoorbeeld wat de familiale patronen betreft. Verder verwijst hij naar de onpersoonlijke mechanismen zoals het markt-model, die het gevolg zijn van het belang van de instrumentele rationaliteit (o.a. door Marx en Weber bestudeerd), maar deelt hij niet de fatalistische ideeën waarin de menselijke vrijheid als tot nul gereduceerd voorgesteld werd. Hij houdt vol dat de instrumentele rationaliteit tot op zekere hoogte teruggedrongen kan worden en dat de fragmentatie op het politiek niveau kan tegengegaan worden. Dit geeft het perspectief van Taylors positie aan, maar vooraleer dat aan de orde is, komt het ontstaan van de cultuur van de authenticiteit op een meer grondige wijze aan bod.

2.1. De cultuur van de authenticiteit: aanduiding, ontstaan en tekorten

Bij wijze van aanzet wijst Taylor op de recente kritiek op de zelfrealisatie, o.m. op de korrel genomen door Allan Bloom in zijn *The Closing of the American Mind*. Hier werd aan de hedendaagse jeugd een bepaald type van relativisme toegeschreven (door hem aangeduid als 'soft relativism'), de positie dat iedereen zijn eigen waarden heeft en dat daarover niet kan geargumenteerd worden. Dit was niet zozeer een epistemologische aangelegenheid, aldus Taylor, maar een morele: men mag de anderen niet uitdagen,

wat hun waarden zijn is hun zaak, een keuze die gerespecteerd moet worden. Dit relativisme was op zijn beurt de uitloper van een bepaald type van individualisme. Dit houdt in dat iedereen het recht heeft een wijze van leven te ontwikkelen die gegrond is in een persoonlijke opvatting over wat belangrijk en waardevol is. Mensen worden vervolgens opgeroepen om 'trouw te zijn aan zichzelf', hun eigen zelfrealisatie na te streven. En alhoewel sommigen altijd al wel aan hun carrière voorrang hebben gegeven boven hun relaties met degenen om wie ze geven, boven hun bezig zijn met hun kinderen bijvoorbeeld, lijken velen zich hiertoe nu *geroepen te voelen*, en te vinden dat ze dat moeten doen, te vinden dat hun leven in zekere zin verloren zou zijn indien ze hier niet op zouden ingaan. Door het aanvaarden van een dergelijk individualisme als ideaal steunt men een bepaald type van liberalisme dat als neutraal gekenmerkt kan worden. Door te aanvaarden dat het goede leven door iedereen zelf bepaald dient te worden, verdwijnt de discussie hierover meteen op de achtergrond. Dit individualisme wordt nog versterkt door het morele subjectivisme dat aanvaardt dat in de sterke betekenis van het woord het morele niet gegrond is in de rede of in de aard van de dingen, maar slechts aanvaard door elkeen omdat 'we er ons toe aangetrokken voelen'.

Opnieuw wijst Taylor erop dat alhoewel hij het met veel van de kritiek op de positie van de zelfrealisatie eens is, hij op grond hiervan authentiek zijn niet afwijst. Het morele ideaal achter de idee van zelfrealisatie is immers 'trouw zijn aan zichzelf'. Een dergelijke manier van leven is niet bepaald door wat we verlangen of nodig hebben, maar door een criterium omtrent wat we *moeten* verlangen of nodig hebben.

Taylors kritiek op de wijze waarop over authenticiteit nagedacht wordt, tracht niet een middenpositie te verdedigen waarin een evenwicht gezocht wordt tussen individuele vrijheid en burgerschap. Het heeft te maken met de relatief nieuwe ethiek van de authenticiteit die verbonden is met de achttiende eeuwse notie 'moral sense', een intuïtief gevoel over goed en kwaad waarmee menselijke wezens toegerust zijn. Deze positie was destijds vrij origineel, omdat ze de rivaliserende visie bekampte dat weten wat juist en fout is neerkomt op het berekenen van de gevolgen, meer bepaald m.b.t. de goddelijke beloning en straf. Moraliteit werd vanaf deze periode ook bekeken als beantwoordend aan een stem van binnenin. Het concept 'authenticiteit' ontwikkelde zich vervolgens door het accent op het morele te vervangen door 'onafhankelijk zijn', opgevat als wat we moeten bereiken om echte en volledig ontwikkelde menselijke wezens te zijn. Rousseau is een van de centrale figuren in de ontwikkeling van deze idee. Volgens hem wordt de aangegeven 'stem' dikwijls verstomd door de passies die het resultaat zijn van onze afhankelijkheid t.a.v. anderen, die als belangrijkste gestalte de 'amour propre' of trots heeft. De morele redding wordt verwacht van het herwinnen van een authentiek moreel contact met zichzelf, met wat Rousseau 'le sentiment de l'existence' noemt. Het wordt gepaard aan de idee dat ik vrij ben wanneer ik voor mezelf beslis wat mij aangaat eerder dan bepaald te worden. Daarnaast ging een belangrijke invloed op het authenticiteitsideaal uit van Herder, die stelde dat elk van ons op een originele manier mens is. Elkeen moet een leven leiden dat niet een pure imitatie is van het leven van de anderen. Tot zover de door Taylor aangegeven achtergrond van het moderne ideaal van authenticiteit en van de doelen als zelfvervulling en zelfrealisatie waarin het gewoonlijk verpakt is. Hij zal nu trachten aan te tonen dat het aangegeven relativisme fout is, omdat het ontkent dat het door het morele gedragen wordt.

2.2. Het morele redeneren en het verlangen naar erkenning

Kan er met degenen die ondergedompeld zijn in de hedendaagse cultuur van de authenticiteit of die opgaan in het 'soft relativism ' nog gesproken worden? zo vraagt Taylor zich af. Nemen ook zij niet aan dat het morele redeneren ergens moet vertrekken? Degene die weigert het onderscheid tussen goed en kwaad te aanvaarden, begaat dezelfde fout als degene die niet accepteert dat wat men waarneemt relevant is in empirische discussies. Taylors uitgangspunt is het interagerende karakter van het menselijk leven. In de uitwisseling met anderen worden we opgenomen in de menselijke gemeenschap. De genese van de menselijke geest is in die zin niet 'monologisch' maar dialogaal en dat tekent niet slechts het ontstaan maar het ganse menselijke leven. In onze cultuur wordt van ons verwacht dat we tot op belangrijke hoogte onze eigen opvattingen via de persoonlijke reflectie ontwikkelen. Wat de werkelijk belangrijke zaken zoals de ontwikkeling van onze eigen identiteit betreft, is het anders gesteld. Deze identiteit bepalen we steeds in dialoog met, soms in strijd tegen de door significante anderen aan ons toegeschreven identiteit. Zelfs wanneer we uit deze relaties groeien of indien deze personen uit ons leven verdwijnen, kunnen we ons toch nooit volledig bevrijden van degenen die ons lief gehad en verzorgd hebben in ons jong leven. Zo is Taylors positie tegengesteld aan die van hen die menen dat we een zo groot mogelijke controle over onszelf dienen te verwerven, dat we anderen slechts nodig zouden hebben om ons leven gestalte te geven en dat ze ons leven niet zouden bepalen. Het monologisch ideaal vergeet, zo stelt Taylor, hoe ons verstaan van 'de goede dingen van het leven' kan veranderen door ervan te genieten met hen die we liefhebben en hoe bepaalde zaken precies dan slechts voor ons toegankelijk worden. Onze identiteit nu vormt de achtergrond waartegenover onze smaak en verlangens, opinies en aspiraties betekenis hebben. En indien de zaken die ik het meest waardeer slechts toegankelijk zijn in een relatie met de persoon die ik liefheb, dan wordt de betreffende persoon intern aan mijn identiteit. En het zou fout zijn, aldus Taylor, dit op te vatten als een beperking waarvan men zich moet bevrijden.

De narcistische vormen van de hedendaagse cultuur zijn nu z.i. evident inadequaat om recht te doen aan het feit dat ons bestaan als interagerend moet gekenmerkt worden. Zichzelf verstaan als zelfbepalend, uitdrukking gevend aan zijn originaliteit - als belangrijk in het verschillend zijn van anderen - onderstelt een betekenisvolle achtergrond. Precies hier ligt het radicale verschil met het 'soft relativism', waar de dingen geen betekenis hebben uit zichzelf, maar slechts omdat er *vrijelijk* betekenis aan *gegeven* wordt. Ook de positie van degene die zegt "ik voel dit zo of zo aan" is voor Taylor onaanvaardbaar. Ik zou niet weten welke betekenis ik moet hechten aan de uitspraak van iemand die zegt aldus iets te voelen, stelt hij. Bovendien kan dit nooit een voldoende grond zijn om respect te hebben voor een bepaalde positie, een bepaald gevoelen kan immers niet bepalen wat betekenisvol is. Zijn conclusie luidt dan ook dat het 'soft relativism' zichzelf vernietigt. Betekenis onderstelt een achtergrond, een zinshorizon die in de bepaling van onszelf niet onderdrukt of ontkend kan worden. Op het niveau van de samenleving is een dergelijk subjectivisme zelfvernietigend. In de mate men sterker en sterker het gerechtvaardigd zijn van een persoonlijke keuze los van een zinshorizon benadrukt, in die mate zal men ook meer en meer verstoken zijn van de mogelijkheid een rechtvaardiging van een keuze te kunnen bieden. Niet keuze biedt waarde, niet

op basis van het feit dat iets gekozen wordt heeft het waarde; kiezen is zelf geen voldoende reden voor een keuze. Authenticiteit als zelfdeterminerende vrijheidsuitoefening ontkent dat er onafhankelijk van mijn wil iets is dat belangrijk is in de wijze waarop mijn leven vorm krijgt. En alhoewel dat op zich een reactie was tegen een opvatting over het mens-zijn als zich met de tijd laten meedrijven, zich confirmeren aan de massa, kan dit geen ontkenning van een zinshorizon die 'gegeven is' insluiten, zonder als keuze incoherent of triviaal te verschijnen. Kiezen is slechts zinvol omdat er bepaalde zaken zijn die meer belang hebben dan andere.

In het zich concentreren op zelfrealisatie tegengesteld aan de eisen van de samenleving, van de natuur, door het buiten sluiten van de geschiedenis of de solidariteitsbanden, streeft men zichzelf voorbij. Deze narcistische vormen zijn inderdaad triviaal en hol, vlak en beperkt, zoals Bloom stelt, aldus Taylor, niet omdat ze behoren tot de cultuur van de authenticiteit, eerder omdat ze tegen de eisen van de authenticiteit zelf ingaan. Slechts indien ik leef in een wereld waarin de eisen van de natuur, de behoeften van de medemensen, de plichten van de burger, de roep van God of wat dan ook van deze orde dat het zelf overstijgt cruciaal is, kan ik een identiteit voor mijzelf bepalen die niet triviaal is. Zo de banden van de gemeenschap waarin de persoon binnentreedt slechts een instrumentele betekenis hebben, dan wordt op een breder sociaal niveau politiek burgerschap en de zin voor plicht en de loyaliteit t.a.v. een politieke gemeenschap, marginaal. Op het meer persoonlijke vlak bewerkstelligt het narcisme een visie op relaties waarin deze ondergeschikt zijn aan persoonlijke vervulling, wat een aanvaarden van onvoorwaardelijke banden die voor het leven gelden uitsluit.

Twee vormen van sociaal bestaan kunnen verbonden worden met de hedendaagse cultuur van zelfrealisatie. De eerste is gebaseerd op de notie van universele rechten: iedereen heeft het recht en de bekwaamheid om zichzelf te zijn - een morele positie die ook verondersteld is in het 'soft relativisme'. Hier gaat het er om dat niemand het recht heeft andermans waarden te bekritiseren. De eigen zelfrealisatie is slechts beperkt door het veilig stellen van diezelfde mogelijkheid van de anderen. Ten tweede is er de grote nadruk van de hedendaagse cultuur op relaties in de intieme sfeer. Deze worden gezien als de belangrijkste plaats van zelfontdekking en -exploratie en als de belangrijkste vorm van zelfrealisatie. Dit ligt in het verlengde, aldus Taylor, van de cultuur die het centrum van het goede leven niet plaatst in iets hogers, maar in het dagelijkse leven.

Vooral twee veranderingen hebben geleid tot de moderne opvatting over identiteit en erkenning. Vooreerst is er het ineenstorten van de sociale hierarchieën die de basis waren van het concept 'eer', essentieel met ongelijkheid verbonden. Daartegenover ontwikkelde zich de moderne notie van waardigheid in een universalistische en egalitaristische betekenis. Men spreekt over de waardigheid van elk menselijk wezen of van elke burger. De erkenning is in belang toegenomen omdat ze samengaat met het ideaal van authenticiteit. Vroeger was de identiteit sterk bepaald door de sociale positie en alhoewel de democratische samenleving hieraan geen einde heeft gemaakt - mensen kunnen zich nog steeds door sociale rollen bepalen - ondermijnde ze toch de oude invulling door een formulering als die van Herder. De ontdekking van de hoogst originele oorspronkelijke manier van zijn kan uiteraard niet sociaal bepaald gebeuren, maar moet inwendig gegenereerd worden. Het gaat er dus niet om, stelt Taylor, dat de afhanke-

lijkheid van anderen tevoorschijn is gekomen met de periode van de authenticiteit. Een bepaalde vorm van afhankelijkheid was er altijd. Een sociale vorm van identiteit was door zijn eigen aard zelf afhankelijk van de samenleving. Maar vroeger verscheen identiteit nooit als een probleem, vermits sociale erkenning ingebouwd was in de sociaal bepaalde identiteit die gebaseerd was op door iedereen aanvaarde sociale categorieën. Precies dat is met de 'van binnenuit gegenereerde persoonlijke identiteit' niet het geval; daar moet de erkenning gewonnen worden, een proces dat ook kan mislukken. Wat dus met de moderne periode te voorschijn is gekomen is niet de behoefte aan erkenning, maar de voorwaarde waaronder ze kan mislukken, waardoor ze voor de eerste keer als zodanig als *behoefte* erkend wordt. Anders gesteld, erkenning en identiteit werden vroeger niet gethematiseerd.

Het belang van de erkenning in de een of de andere vorm is nu universeel aanvaard. Op het meer persoonlijke vlak zijn we er ons allen van bewust dat onze identiteit gevormd en verkeerd gevormd kan worden in relatie met betekenisvolle anderen. Het is daarom ook niet verrassend dat vanuit de cultuur van de authenticiteit relaties gezien worden als de sleutelplaatsen van zelfontdekking en zelfbevestiging. Liefdesrelaties zijn niet alleen belangrijk omwille van de algemene nadruk daarop in de moderne cultuur, ze zijn ook cruciaal als smeltkroes van de 'inwendig' gegenereerde identiteit.
Op sociaal en politiek vlak is het thema van de gelijke erkenning eveneens voortdurend aanwezig. In de discussies over racisme, feminisme, multiculturalisme vindt men daarenboven de stelling dat het onthouden van erkenning een vorm van onderdrukking is.

2.3. Louter instrumentele relaties en het subjectivisme

Taylor besteedt ook aandacht aan de vraag of in een bepaalde wijze van leven die gericht is op zelfrealisatie onze relaties louter instrumenteel kunnen zijn. Op het sociale vlak is het duidelijk dat het antwoord, althans op het eerste gezicht, ja kan zijn, zo meent hij. Al wat de erkenning van de verschillen lijkt te eisen, is dat we bepaalde principes van procedurele rechtvaardigheid aanvaarden. Er is niet vereist dat we een sterke band tussen de burgers van een samenleving erkennen. Men zou zelfs het tegenovergestelde kunnen stellen: een samenleving die gebaseerd is op een inhoudelijke opvatting over het goede, bevoordeelt het leven van sommigen (degenen die het hiermee eens zijn) en onthoudt gelijke erkenning aan anderen die iets anders nastreven. Deze vooronderstelling lijkt het neutrale liberalisme te dragen. En toch gaat dit voor Taylor niet ver genoeg. Echt erkennen van het verschil impliceert de gelijke waarde van verschillende wijzen van zijn aanvaarden. Aanvaarden we dat kiezen op zich niet voldoende is, dan moet nagegaan worden wat de grond is van deze gelijkheid van waarden. Hiertoe zullen reeds bepaalde criteria 'als gedeeld' aanvaard moeten worden.
Kunnen we ook persoonlijke relaties als instrumenteel en voorlopig zien in het licht van onze zelfrealisatie? Hier is het antwoord makkelijker, zo stelt Taylor. Dit is vanzelfsprekend niet het geval, indien ze onze realiteit, d.i. identiteit, gaan vormen. Het idee dat men op deze wijze een zelfrealisatie kan zoeken blijkt illusoir, analoog aan een kiezen dat de horizon die deze keuze moet dragen ontkent.

Met deze thematiek is volgens Taylor ook de verglijding tot het subjectivisme binnen de moderne industriële samenlevingen verbonden. Naast het belang van de mobiliteit is er de stadscultuur die door zijn eigen aard meer onpersoonlijk en toevallig contact in de plaats heeft gezet van de intensere relaties van vroegere periodes. Sociaal atomisme was het gevolg en werd versterkt door het belang dat onze technocratische samenleving hecht aan de instrumentele rationaliteit. Taylor onderscheidt naast de op het zelf gecentreerde wijze van zelfrealisatie, de beweging van de zogenaamde hoge cultuur naar een vorm van nihilisme die aanwezig is bij Nietzsche, 'le poète maudit', Baudelaire, en ook bij postmoderne auteurs zoals Derrida en Foucault. Men tracht er het ideaal van de authenticiteit samen met de notie van het zelf te deconstrueren. In het deconstructivisme ontkent men dat op ernstige vragen een antwoord kan gegeven worden, zo stelt Taylor, en reduceert men elk antwoord tot een uitoefening van macht. In een wereld die geen normen meer oplegt vindt het individu zich almachtig en vrij, klaar om slechts te 'spelen' of zich over te geven aan een esthetica van het zelf. De genoemde vormen zijn het resultaat van een opvatting over authenticiteit als de persoonlijke realisatie van een eigen wijze van zijn. Deze vorm van 'expressivisme' is volgens Taylor analoog aan de idee van artistieke creatie: ook de kunstenaar wil niet langer een imitatie, mimèsis, van de werkelijkheid bieden.

2.4. Kan het anders of zijn we opgesloten in een ijzeren kooi?

De moderne autonomie en vrijheid is gericht op het zelf, en het ideaal van authenticiteit vereist dat we meer onszelf ontdekken en articuleren. Aan deze bewering zijn er twee belangrijke facetten: de eerste betreft de wijze, de andere de inhoud. Authenticiteit is duidelijk zelf-referentieel, het betreft de oriëntatie van de betrokkene. Dit impliceert niet, zo stelt Taylor, dat dit ook geldt op het niveau van de inhoud, dat mijn doelen een uitdrukking of een vervulling moeten zijn van mijn verlangens of mijn aspiraties. Indien authenticiteit betekent trouw zijn aan het echte zelf, en aldus een herwinnen is van iemands 'sentiment de l'existence', dan kan dit wellicht slechts bereikt worden indien dit 'sentiment' ons verbindt met een breder geheel. Met betrekking tot de dominantie van de instrumentele rationaliteit wijst Taylor op twee posities die tegenover elkaar staan: enerzijds zijn er degenen die terug willen keren naar de situatie van het romantisch ideaal van de natuurlijke wereld; anderzijds zijn er diegenen die denken dat de technologische ontwikkeling alle problemen zal oplossen. Daartegenover merkt hij op dat in een samenleving die op een bepaalde wijze geregeld is en waarvan de economie onderworpen is aan marktmechanismen, dus waar sprake is van een dominante instrumentele rationaliteit, deze laatste wellicht in belangrijke mate onvermijdelijk is. Toch meent hij niet dat aan de instrumentele rationaliteit geen weerstand geboden kan worden. We zitten zijn inziens niet in een ijzeren kooi waar niets kan gedaan worden, er blijft een reëel moment van keuze, zoals bijvoorbeeld gebleken is met kwesties als het milieu.

De instrumentele rationaliteit ontwikkelde zich steeds hand in hand met een niet-geëngageerd model van mens-zijn, waarin het ideaal van het menselijk denken als 'disengaged', onbezoedeld door bijvoorbeeld de lichamelijke constitutie, de dialogale situatie, emoties, de traditionele 'life-forms' enz. voorgestaan wordt en dat alles met het oog op een

zuivere zichzelf-verifiërende rationaliteit. Versterkt door de idee van macht die samengaat met een zuiver instrumenteel vatten van de dingen gaat het type van persoon-zijn als de zelfverantwoordelijke zelfcontrolerende rede hand in hand met een bevestigen van het belang van het dagelijkse leven. Dat laatste heeft ertoe geleid dat er een nooit gekend belang aan de produktie van de voorwaarden van ons leven gehecht wordt: een steeds groter wordende overvloed, een meer en meer opheffen van de tekorten op een steeds grotere schaal. Toch blijkt met de instrumentele rationaliteit een eigen morele achtergrond in ons leven te komen, het probleem van de hongersnood illustreert dit ten overvloede, zo stelt Taylor. Slechts indien we beginnen te begrijpen waarom technologie belangrijk is, zal er een beperking optreden door een ethiek van de zorg en geageerd kunnen worden tegen een steeds groter wordende controle en beheersing, zo vervolgt hij.

Waar Taylor argumenteert tegen de fragmentatie van de samenleving wijst hij op het z.i. werkelijke gevaar waarmee men heden ten dage geconfronteerd is, namelijk dat mensen minder en minder in staat zijn zich achter een gemeenschappelijk doel te stellen en dat ook uit te voeren. Mensen voelen zich nog steeds verbonden met elkaar, maar het betreft, zo meent Taylor, slechts specifieke projecten. Toch kan een samenleving die zich aldus ontwikkelt nog democratisch zijn. Ze benadrukt meer en meer de rechten van eenieder, wat zich onder andere uit in de toename van het aantal zaken dat voor de rechtbank gebracht wordt. Ook is er een sterke mobilisatie van de publieke opinie te bespeuren rondom bepaalde actiepunten, veelal door een of enkele individuen in gang gezet. Omdat ook dit verschillend blijft van het nastreven van een gemeenschappelijk geheel, suggereert Taylor, om de strijd tegen de fragmentatie te winnen, een decentralisatie gedragen door een 'charter of rights'.

3. Enige kritische bedenkingen

Afgezien van het inzicht dat Taylor ons biedt in het ontstaan van de idee van authenticiteit samen met een aanduiding van de moeilijkheden van de moderniteit, pleit hij ook duidelijk voor een *bepaald* type van mens-zijn en een *bepaald* type van samenleving. In zijn kritiek op bepaalde hedendaagse inzichten herinnert Taylors betoog ons aan een van Wittgensteins basisgedachten, dat er een onderscheid is namelijk tussen 'to follow a rule' en menen, denken dat men zo handelt. O'Hear verwijst hiernaar wanneer hij Putnam volgend stelt dat er een onderscheid is tussen 'being right' en 'thinking [that] one is right'. In het actueel denken en bevestigen van iets "... one must really and non-relativistically be using one's words and concepts according to rules, or the words and concepts will be liable to bend and tack in a random way; it will then become impossible to make objective and consistent judgments with them, judgments that are actually *about* anything, judgments which clearly delimit the range of things which fall under the concepts involved and which fit in with the rest of our lives in a stable way" (O'Hear in Phillips Griffiths, 1991, p. 57). Toegepast binnen de Tayloriaanse argumentatie kan men stellen dat indien het onderscheid tussen 'juist zijn' en 'denken/menen juist te zijn' vervaagt en uiteindelijk vervalt, ook de categorie dat 'iets juist kan zijn' vervalt, om aldus in een sterk relativisme uit te monden. Omgekeerd uitgedrukt, alhoewel het in principe denkbaar is dat we andere zaken waardevol zouden vinden en dat dit bovendien niet voor eens en voor altijd uitgemaakt kan worden, vindt elkeen zich nu toch in een geheel

van waardeonderscheidingen die voor iedereen op zich, en dat niet los van de anderen, van cruciaal belang zijn. Hieruit volgt dat de gedachte dat ik niet 'weet' wat juist of fout is, ontdaan van haar eventuele ontologische pretentie, geen steek houdt.

Taylors morele ideaal dat de zelfrealisatie draagt, betreft een op een bepaalde wijze begrepen authenticiteit. Het wordt tegelijkertijd gekenmerkt door het aanvaarden van de zinshorizon, op grond waarvan keuzes gemaakt kunnen worden, en het aangesproken zijn door het transcendente, door wat het individu overstijgt. Dat laatste geplaatst binnen een gedecentraliseerde samenleving waarvan de subgroepen elk bewogen zijn door een transcendent geheel dat hen verbindt. 'So far so good', maar bij dit alles kunnen m.i. ook vragen gesteld worden.

Tegen Taylors weerlegging van het morele relativisme, dat alles eender is, waardoor men niet meer kan kiezen, kan binnen een rationele of zo men wil wijsgerige discussie op het eerste gezicht niets ingebracht worden. Wel is het de vraag of dit zich bevinden binnen een rationele discussie, anders gesteld de bestaanswijze die gedragen wordt door het discours dat met anderen gevoerd wordt, een bestaanswijze is die noodzakelijkerwijze de mens *steeds* kenmerkt en noodzakelijkerwijze superieur is aan de egoïstische, als die dan al mogelijk is. Het is tenminste feitelijk zo dat een aantal mensen zich consequent op die positie plaatsen waarin ze stellen hun eigen waarden te hebben die door de anderen niet bevraagd mogen worden (zolang er tenminste geen interferentie is met de invulling die de anderen willen bieden). Zo stelde de Amerikaanse President Clinton onlangs nog dat degene die gekozen zal worden om zitting te nemen in het Amerikaanse hooggerechtshof in ieder geval 'privacy' hoog moet achten. Ik zou daarom willen verdedigen dat mensen misschien in bepaalde gevallen helemaal geen keuze maken. Misschien doen ze dan zo maar iets, waar ze achteraf soms best tevreden mee kunnen zijn. Strikt genomen zou men moeten opwerpen dat ook deze laatste uitspraak niet kan, aangezien een geëxpliciteerd appreciatie-criterium vereist is, maar dit lijkt me gelet op de wijze waarop het menselijk bestaan ook fysico-chemisch getekend is, te ver te gaan. Immers hierbij wordt elk oordeel post hoc uitgesloten, en dat is niet noodzakelijk vermits dit zomaar iets doen bijvoorbeeld ook aangename ervaringen tot gevolg kan hebben die zich op het fysico-chemische vlak bevinden, of uitsluitend een streven naar macht over anderen kan betreffen om het genoemde fysico-chemische streven veilig te stellen - al is dit laatste, toegegeven, ingewikkelder. Stellen dat men hierdoor de intersubjectieve inbedding ontkent is evenmin noodzakelijk. Men ontkent immers niet noodzakelijkerwijze in alle gevallen deze dimensie, maar slechts dat die bepaalde inhoud steeds aan de orde is. Overigens is de fout waar Taylor op wijst, en die hij vergelijkt met de fout van de persoon die de waarnemingsevidentie (als bewijsgrond) in een empirische discussie ontkent - nl. niet vertrekken in het morele redeneren van het onderscheid tussen goed en kwaad - m.i. van een ander niveau. Men kan inderdaad niet vrijelijk zien wat men wil, maar dat laatste op een sterke wijze ontkennen omtrent het goede en het kwade, is meteen reeds een dwingende en niet-beargumenteerde invulling bieden van hoe het goede en kwade bepaald moet worden.

Ik herneem wat ik meen dat men zou kunnen verdedigen. Misschien willen de betreffende mensen niet kiezen, niet verantwoorden wat ze doen en hoeven ze dat ook niet, gelet op de hedendaagse maatschappij waarin het mogelijk is, gegeven de hoge mate van

individuele economische onafhankelijkheid en het vangnet van de verzorgingsstaat, om zijn leven uit te bouwen op de wijze die men wil. Stellen dat er een zinshorizon nodig is voor de keuze is zonder meer logisch juist. Gelet op het feit dat de bovenstaande positie ("laat me met rust") door een aantal mensen verkondigd wordt, zou men daarom anders kunnen redeneren en stellen dat *dat* misschien geen keuze is, maar iets 'wat men zomaar doet'. Dit zou in zekere zin een radicalisering van de Sartriaanse positie zijn. Dat het empirisch niet mogelijk zou zijn, lijkt me manifest onjuist. Natuurlijk kan men opmerken dat een dergelijke wijze om het leven te leiden schizofrene trekken vertoont, maar dat is gelet op het ook hier opnieuw binnensmokkelen van een norm niet echt een sterk argument. Rest ons de vraag of het denkbaar is dat iemand zich niet zou *willen* verantwoorden, noch ten aanzien van zichzelf noch ten aanzien van de anderen, omtrent de keuze die hij maakt. Dit zou inderdaad een bijzonder eigenaardig iemand zijn die wellicht ook met weinigen zou spreken en misschien door die anderen nog minder zou aangesproken worden. Immers, indien hij niet als gek moet bestempeld worden deelt hij beslist zeer weinig met de anderen. Zowel op het niveau van de betekenis als op dat van het bewogen worden, is hij een eenzaam individu. In zijn extreme vorm is dit dan ook ondenkbaar.

Maar er schuilt een groot gevaar - zoals steeds wanneer men zich aan de extreme uiteinden bevindt - om op grond hiervan de these van Taylor aan te nemen. Het lijkt mij namelijk niet zo ondenkbaar dat mensen naar aanleiding van bepaalde kwesties en dan nog op bepaalde momenten zo maar wat doen - dit ontkennen onderstelt naar mijn mening een te sterke rationalistische visie op het mens-zijn. Het is m.i. niet ondenkbaar dat mensen zich voor bepaalde zaken en misschien ook slechts tijdelijk als geïsoleerd van de anderen (wat dit betreft) gedragen, en als dat zo is dan kan er wel een breuk zijn met de inhoudelijke zinshorizon waar Taylor naar verwijst. Men zou dit ook eenvoudiger kunnen stellen, namelijk dat het ethisch relativisme (de opponent van Taylor), indien men het toelaat te bestaan, zichzelf niet weerlegt. Taylors argument omtrent het dialogale of interagerende karakter van het menselijk bestaan lijkt slechts als limietcategorie omtrent de uitsluiting van dit relativisme op te gaan, en sluit het egoïstische individualisme dat erdoor gedragen wordt m.i. dan ook niet uit. Toegegeven, het argument dat dit kan gaat op het empirische feit terug dat sommigen zich soms zo gedragen - alhoewel misschien niet in een zulk klein aantal situaties als nu omwille van de argumentatie strikt nodig is. Dit empirisch 'argument' verwerpen omwille van de vermeende radicale gescheidenheid tussen 'wat is' en 'wat moet zijn', waarvan Wittgenstein aantoont dat ze onhoudbaar is, kan niet volgehouden worden. Tenslotte, hiertegenover stellen dat niemand ontkent dat mensen soms zo maar wat doen, zou geen correcte weergave zijn van wat geïmpliceerd is in het hier verdedigde standpunt. Het gaat er niet zozeer om 'dat mensen soms zomaar wat doen', dan wel om de wijze waarop dit een invloed heeft op het denken over het concept mens-zijn zelf.

Hiermee is een tweede moeilijkheid verbonden, namelijk het verlangen naar erkenning - en het is essentieel beide aangegeven problemen samen te zien. "Due recognition ...", zo stelt Taylor, "... is not just a courtesy we owe people. It is a vital human need" (Taylor, 1992, p. 26) Deze Lacaniaans-Hegeliaanse thematiek wil ik best in grote lijnen onderschrijven. Maar ook hier worden we geconfronteerd met een ingewikkeld geheel: er moet immers bepaald worden wie de significante anderen zijn. Niet dat we ze vrijelijk

kunnen kiezen, maar evenmin is het zo dat we zelf in de bepaling daarvan niet betrokken zijn. En dan mogen onze ouders de status van significante anderen bijna niet kunnen verliezen (mutatis mutandis onze kinderen), dit geldt al minder voor de banden waarin we ons vrijelijk - maar soms toch voor een niet nader bepaalde lange tijd - geëngageerd hebben. Partners worden voor een belangrijk deel van de hedendaagse bevolking slechts voorwaardelijk als zodanig beschouwd. Dit blijkt nog maar eens overduidelijk in een recente studie van Wringe (1993) waarin deze pleit voor een herbezinning op onze familiepatronen en de vraag opwerpt of families wel de beste plaats zijn om kinderen groot te brengen. Wringe stelt: "From this it would appear that goals and aspirations not instrumentally geared towards the family interest may provide satisfaction in their own right. What is suggested is that they could play a much more important part in the lives of many were it not for the nagging feeling that it was time to be settling down to the real business of raising the next generation" (Wringe, 1993, p. 74). De basiseenheid, zo stelt hij, "... may be the individual whose linkages with others, however weak or strong, however stable or transient, are essentially undetermined and susceptible of renegotiation" (Wringe, 1993, p. 75). Hoezeer de identiteit ook geconstitueerd wordt via 'significante anderen', steeds is voor 'zolang het duurt' ingeschreven. Zodra deze anderen niet meer voldoen worden ze gedumpt.

Laat me dit nog preciezer uitdrukken. Het is *niet* zozeer het geval dat men kan *kiezen* wie de significante anderen zijn of zullen worden, wel dat *hun plaats als vanzelf door anderen wordt ingenomen*, indien ze meer algemeen niet meer hun rol van bevredigende significante anderen vervullen. Hierbij kan nog geaccepteerd worden dat dit, zoals gesteld, in de relatie met ouders respectievelijk kinderen, nagenoeg onmogelijk is zonder 'er blauwe plekken aan over te houden'. Zo kunnen we onderschrijven dat de behoefte aan erkenning voor iedereen wezenlijk is, en tegelijkertijd stellen dat zodra iemand niet langer de gevraagde erkenning biedt, hij of zij ook vervangbaar is. Ook hier leert ons de feitelijkheid dat dit zo is, en wie stelt dat er wellicht vele mensen zich hier ongelukkig bij voelen, moet ook antwoorden op de bedenking dat zulks vroeger, binnen het niet-opzegbare verband, misschien ook zo was. Taylors tweede argument tegen het zoeken naar louter instrumentele relaties lijkt dus ook hier, opnieuw het extreme geval uitgesloten, niet op te gaan. Zo blijken de narcistische vormen van de hedendaagse cultuur niet zo inadequaat - namelijk per definitie, of op grond van de essentie van het mens-zijn - als Taylor laat vermoeden.

Taylors verwijzing en kritiek vervolgens naar iemand die stelt 'iets op een bepaalde wijze aan te voelen' lijkt opnieuw op het eerste gezicht juist. Dat we ons goed voelen als we zwarten uitbuiten is geen argument. Indien we evenwel Strawson ernstig nemen, dan lijkt ons moreel argumenteren gedragen te worden door onze reactieve attitudes. Ook dit wijst erop dat Taylor hier haast ongemerkt een rationalistisch perspectief binnensmokkelt. Uiteraard is voelen hier onvoldoende, maar het lijkt alsof dat alleen maar geldt, indien we iets nastreven dat de anderen, die ik reeds erkend heb, schaadt. Zonder te poneren dat de onderstaande opsomming exhaustief is, wil ik tenslotte aangeven dat er ook nog andere bedenkingen gemaakt kunnen worden. Zo kunnen er vragen gesteld worden bij de wijze waarop Taylor meent

- te kunnen ingaan tegen de dominante instrumentele rationaliteit op maatschappelijk vlak door het op gang brengen van een nieuw begrijpen (hoe moet dat dan gebeuren, zo kan men zich dan afvragen);
- de fragmentatie in de samenleving te kunnen tegengaan (hoe, indien de lotsverbondenheid is weggevallen, kunnen mensen gemobiliseerd worden voor wat individuen overstijgt);
- te kunnen aantonen dat de menselijke bestaanswijze noodzakelijkerwijze gekenmerkt moet worden door een aangesproken zijn door het transcendente (opnieuw het extreme geval uitgesloten, lijkt een zich vergenoegen in 'cocooning' en in hoofdzaak een behoeftebevrediging op het niveau van het fysico-chemische nastreven, voor velen - althans wat een belangrijk deel van hun leven betreft - een appellerend perspectief).

Het is belangrijk erop te wijzen dat in het voorgaande tegen Taylor twee types van argumenten ingebracht worden. Vooreerst wordt gewezen of een aantal feitelijkheden die tenminste vraagtekens doen plaatsen bij het perspectief dat Taylor verdedigt: mensen doen soms maar wat, handelingen met andere woorden die nagenoeg geen blijk geven van een keuze en dus geen zinshorizon lijken te onderstellen; mensen plaatsen zich soms niet in een intersubjectief perspectief in die zin dat ze de voor hen passende intersubjectieve erkennings-bevestigende context, zelf althans in zekere zin en tot op zekere hoogte kiezen; een aantal mensen trekken zich bewust uit de samenleving terug ('cocooning') en anderen geven zich nagenoeg steeds over aan het zoeken naar plezier, naar een onmiddellijke bevrediging van een aantal behoeften. Deze feitelijkheden zijn in zekere zin geen goede argumenten tegen de Tayloriaanse positie, daar hij precies stelt dat deze bestaanswijze onhoudbaar is, men zou ook kunnen stellen, juist het menselijke ontkent. Anderzijds kan niet geloochend worden dat de twintigste eeuw dit type van mens-zijn heeft voortgebracht. Hier eist de feitelijkheid in zekere zin haar rechten en lijkt consequenties voor het conceptuele, het denken over de mens, mee te brengen. Op deze *diepe* gedachte, die in Wittgensteins filosofie gethematiseerd wordt door het benadrukken van de verstrengeldheid van feiten en concepten, werd reeds eerder gezinspeeld. Zo wordt ons ook een andere kijk geboden op de vraag die door Taylor impliciet aan de orde gesteld is en die het onderscheid betreft tussen een wijze van leven en de mogelijkheid om een verantwoording van een wijze van leven te bieden.
Vervolgens is er een ander type van kritiek dat aan de basis ligt van onze beschouwingen, het betreft de mate waarin het rationalistische perspectief dat Taylor over het mens-zijn ten tonele voert - in een, sta me toe dit te stellen, vrij extreme vorm - overtuigend is. Zijn beschouwingen zetten vooral een *bepaalde* zijns-wijze van de mens in de verf: degene die zich temidden van de significante anderen geplaatst weet in een zinshorizon, er zich in herkent en ervoor kiest. Een dergelijk persoon is echt en integer. Voor Taylor ligt de essentie van het menselijke daar, en daarom stelt hij ook dat subjectivisme en narcisme onhoudbaar zijn. Mij lijkt het zinvol om de *absoluutheidsaanspraak* die deze positie draagt te bevragen, en hier gaat het om argumenten die zich op het niveau van het conceptuele bevinden[1].

4. Opvoeding en onderwijs: toch authenticiteit

Het is, dat zal u al wel vermoed hebben, met pijn in het hart dat ik tot die conclusies kom, al ben ik wellicht niet de enige. Immers, ik ben van mening dat wat Taylor stelt

waar is, preciezer uitgedrukt, beter is dan wat de door hem bestreden tegenstanders op het oog hebben, of nog juister, mij interessanter lijkt. Om de in de aanvang van deze studie aangegeven redenen lijkt het mij belangrijk dat we streven naar een, op de juiste wijze begrepen, authentiek individu binnen opvoeding en onderwijs. Het gaat per slot van rekening altijd om de educandus die leert en verwerft en in staat moet zijn 'to go on'. Pleiten voor authenticiteit in opvoeding en onderwijs is ook pleiten om kleur te bekennen. En verder meen ik dat het ook belangrijk is dat mensen opkomen voor datgene waar ze voor staan en dan ook bereid zijn daar wat voor te riskeren. Taylor stelt dat het begrijpen van de morele bron van onze beschaving een verschil zal maken. Hieraan zou ik willen toevoegen dat het slechts geldt voor wie erin ingeleid is, voor wie deze beschaving heeft leren waarderen. Ik wil daarom met behulp van de argumenten die ik aan een aantal andere auteurs ontleen pogen de contouren aan te geven van het concept 'authenticiteit', zoals dat mijns inziens in een pedagogische discussie moet functioneren.

Ik stelde reeds bij de aanvang dat de vraag omtrent authenticiteit pedagogisch gezien steeds een centrale vraag geweest is. Zo bevindt ze zich bijvoorbeeld in het hart van de discussie omtrent 'child-centred-methods', omtrent die ontdekkingsmethoden die leerlingen in een authentieke relatie moeten stellen ten aanzien van de denkbeelden die ze ontwikkelen. Soms gaat het in deze context om de vraag in hoeverre er een impact kan zijn van het onderwijs op authentieke overtuigingen en waarden. Voor bepaalde personen is deze authenticiteit te privaat om door het relatief publiek geheel van het onderwijs tot stand gebracht te kunnen worden, voor anderen is het dan weer de vraag of het onderwijs zelf binnen het geheel van de bredere sociale factoren wel zo fundamenteel is. Zo zal Adorno stellen dat het niet-authentieke bestaan een onmiddellijk gevolg is van sociale en economische tekortkomingen die de supra-structuur van het onderwijs niet kan veranderen. Degene die streeft naar 'authentiek zijn' geeft zijn verantwoordelijkheid om de klasse-structuur te veranderen op. Dit is slechts een greep uit de vele zaken die omtrent en naar aanleiding van het centrale concept van deze studie in de context van het pedagogische aan de orde gesteld zijn. Om de argumenten die onszelf relevant lijken binnen het kader dat we voorstaan te ontwikkelen, gaan we vooreerst nader in op de positie van David Cooper.

Het dagelijks gebruik van de term 'authentiek' verwijst ofwel naar een zekere overeenstemming zoals in een authentiek portret, of naar de oorsprong, als in een authentieke handtekening, zo meent Cooper. Hij zocht initieel zijn inspiratie bij Sartre die zowel in de oprechtheid als in 'bad faith' een aanduiding vindt dat men niet in staat is afstand te nemen van wat op dat moment gegeven. Deze Sartriaanse positie komt dicht bij de gedachte die uitgedrukt wordt door de oproep '*zoek* jezelf'. Maar Sartre komt ook dicht bij een andere opvatting, namelijk waarin de vorige conventies en criteria omvergeworpen worden en waarbij spontaneïteit aan de orde van de dag is. Authentiek is hier de activiteit van de persoon die een spontane keuze realiseert, niet beperkt door conventies, gewoonten of het eigen verleden. Cooper wijst erop dat een dergelijke positie aanleiding kan geven tot een ontvluchten van wat men poogde op te lossen, namelijk een afstand nemen van 'hoe men is'. Binnen een geheel waar 'persoonlijk kiezen' als een zijns-karakteristiek te voorschijn komt, is de psychologische onmogelijkheid te onderstellen dat mensen tussen haakjes kunnen zetten wat ze in het verleden gedaan

hebben, niet de belangrijkste moeilijkheid. Problematisch in het radicale omverwerpen van al wat er is, betreft veeleer het feit dat dit ons berooft van de verschillende opties om keuzen te kunnen begrijpen. Hij besluit dan ook dat, evenals op het niveau van de taal er reeds betekenis en overeenstemming moet aanvaard worden voorafgaand aan het spreken, dit mutatis mutandis ook zal gelden op het niveau van de waarden. De aard van het sociale en van het linguïstische wezen dat we zijn, leidt dus tot vraagtekens omtrent de begrijpbaarheid van het Sartriaans type van authenticiteit.

Cooper werkt het concept 'authenticiteit' uit in termen van een afstandname, *in de mate van het mogelijke*, ten aanzien van wat we individueel of met zijn allen doen. Menselijke wezens, zo stelt hij, onderscheiden zich door hun begaan zijn met zichzelf. Ze denken na over wie ze zijn, beoordelen de situaties waarin ze zich bevinden en wat ze van plan zijn te doen, gaan kritisch hun overtuigingen na en hun emotionele reacties. Het gaat hier enerzijds om een geïnteresseerdheid in een bepaling van de sociale situatie waarin men zich bevindt en anderzijds om een invulling van de projecten die de betrokkene zich stelt, zo betoogt Cooper: "These are powers of self-concern, since they are not exercised out of mere intellectual curiosity, but in order to affect how one is or will be. And to influence one's beliefs, values, and feelings, which are not features like those of a physical object, since they are neither fixed nor subject to change only through external agency, maturational development, or structural alteration." (Cooper, 1983, p. 15). Er is dus zowel een bepaling van 'waar men zich bevindt' (wat een mogelijke rem kan plaatsen op de ontwikkeling van bepaalde projecten) als een afzetten ten aanzien van waarin men zich bevindt (met het oog het vermijden van een vereenzelviging met datgene waarin men in een bepaalde situatie geabsorbeerd wordt).

Cooper wijst er ook op dat er binnen de recente Angelsaksische wijsgerige pedagogiek aandacht werd gegeven aan het concept 'authenticiteit'. Zowel R.S. Peters als R. Dearden verwijzen naar 'liberal education' en naar 'autonomie' als modus van 'authenticiteit'. Slechts door 'autonomie' kan men huns inziens vermijden terecht te komen in het absurde enthousiasme voor een criteriumloos existentieel begaan zijn met 'choices of self'. Omwille van het benadrukken van de rol van de rede en van de kritiek wordt onderwijs tot autonomie gewoonlijk geplaatst tegenover indoctrinatie en conditionering. Cooper stelt de te grote nadruk op de rationele kritiek bij de genoemde auteurs aan de kaak. Om te beginnen zijn er bepaalde geesteshoudingen die men moet aanmoedigen, maar die weinig te maken hebben met het zoeken en/of geven van redenen. Zo zal een individu er bijvoorbeeld naar streven om een juist inzicht in zijn eigen motieven te hebben en slechts zeer uitzonderlijk vinden we dat hij daarvoor redenen moet geven. Verder is het noch zinloos, noch onwenselijk dat mensen soms criterialoze 'keuzen' maken. Bijvoorbeeld kan iemand beslissen tijd en energie te besteden aan het beluisteren en bestuderen van de muziek van Beethoven, zonder dat hij daarvoor redenen kan geven die iets anders dan een zekere affiniteit uitdrukken.

In de lijn van Nietzsche zal Cooper aangeven op welke wijze opvoeding en onderwijs 'authenticiteit' helpen verwezenlijken. Voor Nietzsche behoort 'authenticiteit' tot 'het leven'; het gaat daarbij steeds om meer dan de cognitieve activiteiten van de mens. Gevoelens, emoties en het affectieve, hebben daarin een belangrijke plaats. Dat laatste

komt zijns inziens vooral aan bod in de klassieke literatuur waar mensen als gehele personen worden gezien en niet opgedeeld zoals in de wetenschap het geval is of in naturalistische novellen, waarin Nietzsche mensen opgevoerd ziet als gereduceerd tot kruispunten van psychologische of sociale processen. Steeds dient het te gaan om een begaan zijn, hier met inhouden en niet slechts met een "... immersion in ways of thinking whose aim is to reach generalizations, to discover what items are instances of or data for ..." (Cooper, 1983, p. 67). Een initiatie in de inhouden van het onderwijs wordt verantwoord vanuit de gedachte dat deze inhouden ons dienen te vertellen hoe de wereld is. Maar dit houdt ook het gevaar in de feitelijkheid te overdrijven, immers "... in its suppression of that relativity which claims about the world have to the particular schemes of concepts we have forged in response to our purposes and values, our estimates of 'power'" (Cooper, 1983, p. 84). Het naar de achtergrond verdwijnen van de functie van genoemde inhouden wordt verder in de hand gewerkt door een vermeend tekort aan data, het benadrukken van de complexiteit van een situatie of het vragen naar meer onderzoek. Tenslotte wijst hij ook op het grote belang van een persoonlijke zingeving: "The supreme value we must confer, then, is *the value of giving-value-to*; and what confers sense on life is *giving-sense-to* life. Giving-value-to, and giving-sense-to, are, however, the activities of individual human beings: indeed, they are the activities which manifest the supreme human capacities" (Cooper, 1983, p. 116).
Op een analoge wijze pleit recent ook Cuypers voor het belang van de zorg om het zelf in het pedagogische discours als cruciaal, maar fundamenteel verschillend van het denken omtrent persoonlijke autonomie (Cuypers, 1992).

Dat een dergelijk authentiek zijn de betrokkenen er niet van ontslaat om zich te verantwoorden voor wat men doet, is evident. Voor sommigen gaat het hier wellicht ook om een waarde op zich, de waarde namelijk van een bepaald type van mens-zijn, om als integer individu, recht door zee en trouw aan de anderen en aan zichzelf door het leven te gaan. Misschien kunnen zij niet anders voor zichzelf zinvol leven. Dat dit haast een noodzakelijke vooronderstelling is van Taylors idee van de persoon (cfr. supra) behoeft geen betoog. Authentiek zijn onderscheidt zich van niet-authentiek zijn, tenminste in die mate dat de betrokkene zich aangesproken weet om iets te doen, zonder dat dit voortvloeit uit de overtuiging dat wat men doet voordeel oplevert of uit plicht moet gedaan worden; verder dat het niet ingaan op dit opgeroepen worden tot een zekere vervreemding van zichzelf leidt.

Taylors positie lijkt beloftevol, zo werd gesteld. Met de geuite kritiek die vooral het vooronderstelde ontologisch statuut of de essentie van het mens-zijn betrof, wordt niet tegelijkertijd de idee van authenticiteit zelf bekritiseerd. Het gaat immers om een wijze van zijn waarvan *ik* kan aannemen dat hoezeer ze mij ook boeit, ze niet voor eenieder noodzakelijk aantrekkelijk is. Dit (h)erkennen tekent ook meer algemeen de door de schrijver van deze studie geaccepteerde visie op het mens-zijn. In de Sartriaanse positie is het accent op de breuk met wat waardevol was (en is) natuurlijk veel groter dan bij Taylor (en Wittgenstein). Strikt genomen kan het bij de eerstgenoemde niet gaan om 'wat waardevol is op zich', en ook niet om 'wat waardevol is op zich voor ons'. Alle waarden zijn arbitrair. Maar de radicaliteit van de eigen keuze, dat ik mij geplaatst weet in een zinshorizon waaruit ik bepaalde elementen zelf moet opnemen, verwoordt

m.i. treffend waar het in opvoeding en onderwijs op aan dient te komen, precies omdat het ook daar om een persoonlijke relatie gaat, om een relatie tussen individuen.

Vanzelfsprekend heeft dit alles een aantal consequenties op het niveau van het onderwijs. Een initiatie in de verschillende disciplines blijkt noodzakelijk te zijn om als authentiek individu door de anderen herkend te worden, om te kunnen intreden in Oakeshotts 'conversation of man-kind', - al zullen t.a.v. de positie van deze laatste bepaalde reserves moeten gemaakt worden. Maar ook meer algemeen kunnen allerlei zaken aangeduid worden die in Taylors positie geïmpliceerd zijn. Zo kan men opwerpen dat gemeenschappen die zich toewijden aan intellectueel onderzoek, zoals universiteiten, en de vrije meningsuiting verdedigen, vanzelfsprekend ook niet mogen zwijgen wanneer ze bijvoorbeeld geconfronteerd worden met racistische of anti-Joodse uitingen. Het recht op vrije meningsuiting kan immers ook gebruikt worden om de respectloze taal van anderen aan de kaak te stellen door bijvoorbeeld duidelijk te maken dat men slechts het eigen belang verdedigt ten koste van de anderen. Ook Rice en Burbules (1992) pleiten in een recente studie tegen de tendens van het postmodernisme zich uitsluitend te richten naar "... dissention, destabilization, and disturbance ... Education is, at least in part, the means by which social groups reproduce themselves; it entails availing the young of certain dispositions, values, and knowledge possessed by the adult members of the group into which they are born" (Rice & Burbules, 1993, p. 34). De reproduktie wordt huns inziens bereikt door middel van verschillende communicatieve praktijken. De auteurs roepen op tot het nastreven van communicatieve deugden zoals geduldig zijn, tolerantie en oprechtheid bij kinderen. Zij wijzen er verder op dat deze deugden niet zomaar overgedragen worden van ouders op kinderen, "... but rather that in the process of interacting with one another, children may be enabled to acquire the virtues, while adults' capacities for them may be sustained and strengthened" (Rice & Burbules, 1993, p. 42). Alhoewel het hier beslist niet zal gaan om een solitair, een van anderen gescheiden individu, is het even vanzelfsprekend dat ondersteld is dat het in de intersubjectiviteit ingebedde individu hieraan met zijn eigen kwaliteiten en vervolgens persoonlijke verantwoordelijkheid zal participeren. Slechts zo kan immers het oproepen om communicatieve deugden te ontwikkelen begrepen worden.

In deze lijn pleit ook Arcilla (1992) voor een engagement voor de 'educational relation and process' dat de fatalistische apathie overstijgt en aldus de hoop voor de ontwikkeling van een individu of de verbetering van de samenleving draagt. Dit engagement kan ook het exclusief gericht zijn op resultaten overstijgen, zo meent hij: "This pragmatist attitude is put in question when educators are asked to adopt methods 'not because they are sure to succeed, but because they are the only decent methods available to us'" (Arcilla, 1992, p. 477). De 'decency' waar hij naar verwijst, onderstelt een levenswijze die uitdrukt hoe iemand wil zijn. Een betere term hiervoor, zo stelt Arcilla, is wellicht *integriteit*. We engageren ons om consistent te zijn met het ideale zelf dat een antwoord is op ons onvoorzienbare lot en we blijven opvoeden omdat we bereid zijn ons leven op te offeren aan een dergelijke absolute identiteit: "This justification, which appeals to an absolute sense of decency or integrity, transforms our commitment from one based on hope to one based on faith. The educator may then proceed from a faith that educating is a way of being true to an ideal self, and from a Pascalian wager on a conception of his or her destiny that he or she will never live to see the final outcome

of" (Arcilla, 1992, p. 478). Binnen de menselijke bestaanswijze die ook hier als een tragische bestaanswijze gekenmerkt wordt, verschijnt dat tragische als een educatieve kracht waardoor de opvoeder de opvoedeling uitdaagt. Dit alles vertoont een aanknopingspunt met een gedachte die recent door Levering in de rubriek Pedagogisch Commentaar van het *Pedagogisch Tijdschrift* (1993, 1) ontwikkeld werd. Veel is in pedagogisch onderzoek nagedacht over de effecten van een welbepaalde omgang tussen volwassenen en kinderen, zo stelt hij. Er is ook een andere manier om hier tegen aan te kijken door na te gaan met name wat opvoeding voor iemand betekent of wat het voor iemand betekend heeft. Binnen dat perspectief is meer dan ooit zowel bij de opvoeder als bij de opvoedeling plaats voor de idee van de authenticiteit.

Het authentieke individu, op een bepaalde wijze begrepen lijkt voor de pedagogiek op een dubbele wijze relevant: én voor de opvoeder, én voor de opvoedeling. Weliswaar gedragen door de intersubjectiviteit blijft, zoals voor Wittgenstein, ook voor Taylor een kern van individuele verantwoordelijkheid over. Dit uit zich in de verantwoordelijkheid van de opvoeder voor wat hij t.a.v. en met de educandus onderneemt, en in het opgeroepen worden door de opvoeder van de opvoedeling om ook zelf een standpunt in te nemen. De positie van Taylor vraagt ons om een eenheid tussen wat we zeggen en wat we doen, om zoals dat in het Engels heet 'to stand up'. Het gaat niet opnieuw om een solitair individu, evenmin om een radicale (Sartriaanse) breuk met wat was. Via datgene waarin we ingeleid zijn, wat ons heeft kunnen bekoren en engageren, nemen we samen met anderen én persoonlijk de handschoen op en geven we zin door wat we zeggen en doen. En al is Taylors inhoudelijke vulling van 'het authentieke individu' wat te sterk om voor iedereen en voor alle omstandigheden ons aan te geven wat we moeten doen, het houdt m.i. wel een oud waardevol ideaal in dat voor velen de kern van het persoonsbegrip uitmaakt. Een totaal loslaten van de inhoud van opvoeding, zoals men dat in bepaalde postmodernistische geschriften kan aantreffen, gooit in zijn radicaliteit meteen ook al het waardevolle van de menselijke geschiedenis te grabbel. Niet alleen kunnen we niet opnieuw beginnen, het is ook niet duidelijk waarom we opnieuw zouden beginnen. De mens lijkt immers bewogen door een bevraging van het leven zelf, en vindt meer dan eens in zijn voorlopig antwoord hierop wat voor hem of haar het leven de moeite waard maakt. In die zin kunnen we wat Arcilla de 'fatalistische apathie' noemt, overstijgen. Niet vanuit de zekerheid dat we weten dat we juist zijn en dat we bepaalde resultaten zullen bereiken, maar vanuit een bewogenheid en oprechtheid *echt* niet anders te kunnen en de educandus niet alleen aan zichzelf te kunnen overlaten.

Het moge duidelijk zijn: Charles Taylor schreef een belangrijk boek dat voor de pedagogiek zeer waardevolle inzichten bevat die zowel verhelderend en genuanceerd als uitdagend zijn; alle postmodernisme ten spijt, het kan nog steeds.

Correspondentieadres: P. Smeyers, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Fundamentele Pedagogiek, Tiensestraat 102, 3000 Leuven.

Noten

1. Ik ben Stefaan Cuypers dankbaar omdat hij mij herinnerde aan het belang van dit onderscheid in het geheel van deze studie en verder ook voor de vele andere waardevolle suggesties die ik van hem bij een eerdere versie mocht ontvangen.
Mijn dank gaat ook uit naar Bas Levering en heel in het bijzonder naar Wouter van Haaften voor suggesties bij een eerdere versie van dit artikel.

Literatuur

Arcilla, R.V. (1992). Tragic absolutism in education. *Educational Theory, 42,* 473-481.

Cooper, D. (1983). *Authenticity and learning. Nietzsche's educational philosophy.* London: Routledge & Kegan Paul.

Cuypers, S. (1992). Is personal autonomy the first principle of education? *Journal of Philosophy of Education, 26,* 5-17.

Gutman, A. (Ed.) (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition* (An essay by Charles Taylor with commentary by Amy Gutman, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer and Susan Wolf). Princeton, NJ: University Press.

Phillips Griffiths, A. (Ed.). (1991). *Wittgenstein centenary essays.* Cambridge: University Press.

Herder, J.G. (1877-1913). *Herders sämtliche Werke* (Ed. B. Suphan). Berlin: Weidman.

Marcoen, A. (1991). Optimale ontwikkeling als levenstaak. *Leuvens Bulletin LAPP, 40,* 104-135.

Rice, R., & Burbules, N. (1993). Communicative virtues and educational relations. *Philosophy of Education, 48,* 34-44.

Taylor, Ch. (1964). *The explanation of behaviour.* London: Routledge & Kegan Paul.

Taylor, Ch. (1985a). *Philosophy and the human sciences.* Cambridge: University Press.

Taylor, Ch. (1985b). *Philosophical papers.* Cambridge: University Press.

Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self. The making of the modern identity.* Cambridge: University Press.

Taylor, Ch. (1991). *The ethics of authenticity.* Harvard, MA: University Press.

Wringe, C. (1993). Family values and the value of the family. In: J. Tooley (Ed.). *Philosophy of Education Society of Great Britain. Papers of the 27th Annual Conference, Oxford, 16-18 April 1993* (pp. 68-77).

Ped. T. 18 (1993), nr. 4, p. 288-291

Kroniek

Een crosscultureel historisch-pedagogisch congres ISCHE XV Lissabon 21-25 juli 1993 : "Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience (16th-20th centuries)"

G. BOONE

De herdenking van de "ontdekking" van Amerika had voor de historisch-pedagogen nog een plezierige nasleep in de vorm van de vijftiende bijeenkomst van de International Standing Conference on the History of Education. Waar Barcelona voor 1992 de conferentie over de geschiedenis van de lichamelijke opvoeding toegewezen had gekregen, omdat het jaar van de ontdekkingsreizen daar tevens het Olympisch jaar was, mochten onze Portugese collega's het thema "koloniale pedagogiek" uitwerken, zij het pas een jaar na alle herdenkingen. Een taak waarvan zij zich organisatorisch op voortreffelijke wijze hebben gekweten.

In zijn openingstoespraak formuleerde de voorzitter van de congrescommissie, António Nóvoa, de drie doelstellingen van de conferentie, namelijk (1) de verdere internationalisering van ISCHE, met name buiten Europa; (2) het doorbr^ken van het isolement van de historische pedagogiek in Portugal en (3) de vernieuwing van de methodiek binnen het historisch-pedagogisch onderzoek. Met name de studie van de koloniale pedagogiek is hiervoor geschikt omdat zij interdisciplinaire kennis vereist, ook betrekking heeft op buiten-schoolse omstandigheden en van andere bronnen en onderzoeksmethoden ("oral history") gebruik moet maken om met name de invloed van de niet-westerse culturen op de vormgeving en praktijk van het onderwijs te achterhalen.
ISCHE-voorzitter Marc Depaepe (Leuven) vatte het onderzoek naar de geschiedenis van het koloniaal onderwijs samen in drie hoofdvragen, namelijk die naar de onderwijspolitiek van het moederland en de effecten daarvan in de praktijk, naar de verschillende pedagogische processen die zowel binnen de school als daarbuiten werden geïnitieerd voor de autochtone bevolking, en uiteraard ook naar de uiteindelijke resultaten van de vaak omvangrijke inspanningen om de bevolking te "vormen" en te "beschaven". Hierbij pleitte hij vooral voor het onderzoeken van de sociale en culturele achtergrond van de actoren in het pedagogische bedrijf, waarbij het van belang is om niet alle koloniaal-pedagogen op één hoop te gooien, maar te kijken naar de verschillende belangen van staat, kerk en bedrijfsleven. Deze hebben ieder weer hun eigen doelstellingen en zijn toch vaak onderling afhankelijk wat betreft personeel en financiën.

Een goed idee van de organisatie was om een ochtendsessie te besteden aan een korte introductie van het historisch-pedagogisch onderzoek in Latijns-Amerika, dat voor velen toch een "terra incognita" is. Lezingen van Pilar Gonzalbo Aizpuru (Mexico), Olga Zuluaga Garcés (Colombia) en Luis Celis Muñoz (Chili) gaven een qua gebied, tijdvak en onderwerp gevarieerd beeld van dit subcontinent. Zowel de universiteit,

het volksonderwijs en meer informele vormen van cultuuroverdracht kwamen aan de orde. Opvallend, in vergelijking met andere regio's, waren de omvang en het niveau van het onderwijssysteem tijdens de koloniale periode tot circa 1800. De Spaanse en Portugese bezittingen behoorden namelijk, in tegenstelling tot latere koloniën, niet tot de periferie van het rijk. Dit wil niet zeggen dat zij tot het centrum van de Westeuropese cultuur behoorden gedurende de 17de en de 18de eeuw, maar dat was evenmin het geval wat betreft de beide moederlanden, in tegenstelling tot de situatie in de 15de en 16de eeuw. Wel waren de innovaties van bijvoorbeeld Joseph Lancaster en Jeremy Bentham snel bekend en werden deze als gevolg van de openheid in de pas onafhankelijk geworden staten ook daadwerkelijk toegepast.

Te betreuren was het dat twee van de plenaire lezingen, namelijk van Jurgen Herbst (Madison, USA) en Dominique Julia (Parijs), niet over het conferentiethema gingen, maar respectievelijk de opkomst van het voortgezet en hoger onderwijs in de staat New York in de 19de eeuw en de ontwikkeling van de normen en de praktijk binnen het Europese schoolwezen in de nieuwe tijd behandelden. Dit neemt echter niet weg dat de teksten zonder meer informatief en van hoog gehalte waren.
De meeste tijd ging echter heen aan de over vier sessies verdeelde 32 werkgroepen die de ruim 300 conferentiedeelnemers konden bijwonen. Doordat de helft van deze bijeenkomsten in het Spaans en Portugees werd gehouden vonden er in de praktijk eigenlijk twee congressen tegelijkertijd plaats, een minpuntje dus voor de wens tot integratie van het Portugese onderzoek.

Het zal duidelijk zijn dat ik geen overzicht kan geven van de meer dan 170 papers die op het congres werden gepresenteerd. Ik wil slechts attenderen op enkele papers die speciaal voor onderzoekers uit de Lage Landen interessant waren en zal daarna proberen een analyse te geven van de thematieken die momenteel binnen de geschiedschrijving van de koloniale pedagogiek aan de orde zijn.
Om met het eerste te beginnen, een zestal papers handelde over de overzeese pedagogische activiteiten van België en Nederland, met het zwaartepunt op Nederland, wat gezien het verschil in omvang en duur van het koloniale verleden begrijpelijk is. De jeugdbewegingen als onderdeel van het "agogische offensief" van de rooms-katholieke missie in Belgisch Congo vormden het onderwerp van de bijdrage van Lies van Rompaey (Leuven). Op basis van voornamelijk archiefstukken maakt zij duidelijk dat deze buitenschoolse activiteiten niet in het middelpunt van belangstelling stonden bij de missionarissen en pas tot enige bloei kwamen in een latere fase in het kolonisatieproces, namelijk de jaren vijftig. Alleen wanneer het lidmaatschap een duidelijke toegevoegde status verleende, met name in de vorm van uiterlijke onderscheidingstekenen als insignes en uniformen, hadden zij enige aantrekkingskracht op de Afrikaanse jeugd en konden zij hun plannen ten uitvoer brengen. De leiding was nog erg paternalistisch en van enige voorbereiding op de dekolonisatie, bijvoorbeeld door middel van leiderschapstrainingen voor de Congolese jeugd, was geen sprake.

Een chronologische behandeling van de bijdragen aan de Nederlandse koloniale pedagogiek opent met een paper van ondergetekende en Leendert Groenendijk (VU, Amsterdam) over de morele en religieuze vorming van zeelui en handelaren in het kader van de verwevenheid van handel en religie als voornaamste factor in de koloniale

expansie van de Nederlandse Republiek (Max Weber, Schama). Bij de bestudering van de geschiedenis van het koloniaal onderwijs hoort namelijk ook de voorbereiding van de kolonisatoren en de ideeën die zij hadden over de "vreemde volkeren" waarmee zij in contact kwamen.
De koloniale wortels van het Zuidafrikaanse stelsel van apartheid kwamen aan de orde in teksten van de Zuidafrikanen Peter Randall en J.J. Booyse. De laatste deed een aanval op de stelling dat het in 1953 geïntroduceerde apartheidsonderwijs een bewust ontwikkeld systeem was om de blanke superioriteit intact te laten. Zijns inziens was deze gescheiden ontwikkeling de voortzetting van een lijn die al driehonderd jaar werd gevolgd, en dus geen opzettelijke poging tot onderdrukking van de zwarte meerderheid. Een andere mogelijke interpretatie is echter dat er al driehonderd jaar sprake is van bewuste onderdrukking van de zwarte gemeenschap in zuidelijk Afrika en dat in die zin inderdaad het apartheidsonderwijs als uniek verschijnsel "gerelativeerd" kan worden. Dit lijkt echter eerder een bevestiging van de stellingen van de anti-apartheidshistorici, dan een bestrijding daarvan. Beter uitgebalanceerd was het verhaal van Randall over de ambivalente invloed van de kerken op het ontstaan van het apartheidssysteem. Aan de ene kant bevorderden zij het onderwijs aan de zwarte bevolking, anderzijds beperkten zij dat voornamelijk tot godsdienstige vorming en de elementaire vaardigheden lezen, schrijven en rekenen.

Twee bijdragen over het Nederlandsch Zendelinggenootschap completeerden het Nederlandse tintje van ISCHE XV. De bijdrage van Rupalee Verma (Universiteit van Amsterdam) werd gevormd door een vergelijking van twee onderwijzers die in de 19e eeuwse zending actief waren, namelijk de NZG-director J.C. Neurdenburg en de in Bengalen werkzame Schot Alexander Duff. De eerstgenoemde was verantwoordelijk voor de vorming van een groot aantal zendelingen in Nederlands-Indië en vormde als pedagoog een buitenbeentje tussen alle theologen die zendelingen opleidden. Dat hij deze sleutelpositie kon bekleden geeft overigens aan hoezeer opvoeding en onderwijs ook als onderdelen van de zendingsarbeid werden gezien. Beiden waren enthousiaste vernieuwers van het onderwijs, waarbij echter in Nederlands-Indië de resultaten het minst waren. Hierbij speelde met name de negatieve houding van de Nederlandse koloniale overheid in tegenstellling tot de Britse, een sleutelrol.
De relatie tussen zending en onderwijsvernieuwing was ook het thema van het paper van Joost Coté (Deakin University, Australië). Hij plaatste de vernieuwingen in het zendingsonderwijs en de zendingsmethode in centraal-Sulawesi binnen het kader van moderniseringstheorieën, beschavingsoffensief en reformpedagogiek. In plaats van onderwerping en afhankelijkheid van de inheemse bevolking beoogden de zendelingen hun coöperatie. Hierdoor paste hun arbeid uitstekend in de nieuwe koloniale politiek die de lokale economieën wilde opnemen in het systeem van de wereldhandel. Onder de "progressieve" retoriek schuilden dus tevens allerlei imperialistische belangen.

Een algemene conclusie op grond van de bijdragen was dat er over het algemeen kwalitatief goed onderzoek wordt gedaan, maar wel naar deelonderwerpen, meestal regionaal bepaald. Het beeld van de koloniale pedagogiek is sterk verbrokkeld en na de openingslezingen werd weinig moeite gedaan om de onderzoeken te integreren, hoewel de lezingen wel thematisch gegroepeerd waren. Het ontdekken van de samenhangen en het komen tot een breder internationaal kader was echter vooral een onder-

werp voor de pauzes van het congres. Met name enkele historiografisch georiënteerde bijdragen heb ik node gemist.
Specifieke discussiethema's waren onder andere de vorming van een nationale identiteit ten opzichte van het moederland binnen de koloniën en de effecten van taalverschillen op het koloniaal onderwijs en de koloniale samenleving. Hierbij speelde ook een rol het ontstaan van elites, die steunden op een voorsprong aan kennis als gevolg van genoten onderwijs en van beheersing van de taal van de kolonisator. Gezien het overzicht van de bijdragen betreffende de Lage Landen overzee, zal duidelijk zijn dat ook de invloed van de godsdienst en met name de activiteiten van missie en zending een belangrijk onderzoeksobject vormen, waar diverse benaderingswijzen toegepast kunnen worden. Ditzelfde geldt voor de plaats van het onderwijs en andere vormingsmethoden binnen het geheel van de koloniale politiek, bijvoorbeeld de keuze voor culturele assimilatie van de autochtone bevolking als doel of voor een beperkte educatie die geen andere functie heeft dan het instandhouden van de koloniale bureaucratie. De basis voor iedere vorm van koloniaal onderwijs wordt uiteraard gevormd door de spanning tussen het beeld dat men van de inheemse bevolking heeft en het ideaal dat men voor ogen heeft. Daarnaast oefenden diverse pedagogische stromingen hun invloed uit op de personen en instellingen die in de koloniën actief waren.

Een belangrijke taak voor de geschiedschrijving van de koloniale pedagogiek is in ieder geval ook het doorbreken van het eurocentrisme en wat dat betreft wekt ISCHE XV goede verwachtingen met deelnemers uit alle continenten, waarbij meer dan de helft van de papers van buiten Europa kwam. Daarnaast zal het begrip kolonie beter omschreven moeten worden. De activiteiten van de Zweedse kerk in Lapland kan eventueel nog onder deze noemer vallen, maar om, zoals in een ander paper gebeurde, de Duitse "Wiedervereinigung" als een kolonisatieproces te zien gaat mij wat ver.
De geschiedschrijving van het koloniaal onderwijs kan voorts hopelijk voor twee terreinen relevante kennis opleveren. Ten eerste, en dat is inmiddels al haast traditioneel, met betrekking tot de ontwikkeling van het onderwijs in de "Derde Wereld". Hierbij kan zowel worden gedacht aan het achterhalen van de oorzaken voor knelpunten die er momenteel zijn als aan het verleden als "Fundgrube" voor theorieën en praktijken binnen het onderwijs, zodat niet weer opnieuw het wiel hoeft te worden uitgevonden. Het andere terrein wordt gevormd door het in toenemende mate multi-culturele karakter van het onderwijs in West-Europa zelf. Dit betreft met name de cross-culturele kant die altijd aan multi-cultureel onderwijs zit. Waar het gaat om het leren waarderen van andere culturen is het koloniaal onderwijs, gestempeld als het meestal is door westerse superioriteitsgevoelens, echter bepaald niet exemplarisch, maar eerder afschrikwekkend.
De teksten van een twaalftal lezingen zullen in het Engels of Frans verschijnen als congresbundel, terwijl dit tevens geldt voor een gelijk aantal andere in het Spaans of Portugees. Wat mij betreft is er voldoende reden om uit te zien naar ISCHE XVI, van 10 tot 13 augustus 1994 in Amsterdam, onder de vleugels van onze eigen Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs (informatie: Congresbureau VU, 020-5484656).

Uit de boekenwereld

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Bjorkvold, J.-R.
De muzische mens. Het kind en het lied-spelen in alle levensfasen.
Uit het Noors vertaald door J.-J.. van Walsum.
Ad Donker, Rotterdam, 1992, 368 blz., ISBN 90-6100-375.X

De Noorse musicoloog Jon-Roar Bjorkvold beoogt met dit boek inzicht te bieden in het belang van de muzische dimensie in het menselijk bestaan. Hoewel elk hoofdstuk een andere levensfase tot onderwerp heeft, gaat het de auteur niet primair om de artistieke ontwikkeling van het individu. Zijn aandacht gaat hoofdzakelijk uit naar het kind, de muzische mens bij uitstek in zijn ogen. De latere levensfasen krijgen slechts een summiere behandeling en worden gezien in het licht van de jeugd: muzische begaafdheid van volwassenen duidt erop dat in hen het kind voortleeft.

Bjorkvold laat een breed scala aan onderwerpen de revue passeren en plaatst een groot aantal benaderingswijzen naast elkaar. Een reeks van wetenschappelijke disciplines (variërend van neurologie tot culturele antropologie), bijbelteksten, poëzie, kinderverhalen, persoonlijke anecdoten: alle dienen ze als bron van inzicht. Er wordt echter geen poging ondernomen dit alles onder één noemer te brengen. Een duidelijke hoofdlijn ontbreekt in dit boek. Dit gebrek aan eenheid weerspiegelt zich in de schrijfstijl. Vlot geschreven proza wordt afgewisseld met literaire intermezzi en zware theoretische kost. De theoretische gedeelten zijn des te moeilijker verteerbaar omdat abstracte begrippen zelden worden verhelderd; het invoeren ervan lijkt een doel op zichzelf te zijn. De wijze waarop de auteur met centrale begrippen omgaat is slordig te noemen. Zo is het gebruik van de term "muzisch" niet duidelijk afgebakend: het kan betrekking hebben op muziek alleen, op alles wat creatief is, en met alles wat hiertussen zit. Pendant van deze slordige omgang met centrale termen is doorgaans een losse betoogtrant, waarbij allerlei zaken met elkaar in verband worden gebracht zonder dat het komt tot meer diepgaande analyses.

De genoemde tekortkomingen nemen niet weg dat het boek behoorlijk wat te bieden heeft dat de moeite waard is. Hiertoe behoort het verslag van een vergelijkend onderzoek naar het kinderlied, een terrein waarop Bjorkvold een pionier is. Verschillen en overeenkomsten in vorm, structuur, en functies van de kinderzang in Noorwegen, de Verenigde Staten en het GOS worden aan de orde gesteld.

Serieus te nemen is ook een pleidooi om af te stappen van de negatieve benadering van de kindercultuur, waarbij het kind wordt opgevat als een wezen dat in vergelijking tot de volwassene van alles nog niet kan. Bjorkvold benadrukt de eigen waarde van de kinderlijke beleving, waarin muziek, taal, beweging, spel en leren niet gescheiden zijn. Hij waarschuwt voor de vernietigende consequenties die het reguliere onderwijs

met zijn nauwkeurig afgebakende vakken heeft voor deze heelheidsbeleving. Dat een botsing tussen schoolcultuur en kindercultuur niet helemaal te voorkomen is beseft de auteur, maar er kan volgens hem veel gedaan worden om haar te verzachten. Hij geeft enkele aanzetten tot een verbetering van het basisonderwijs, maar erg concreet wordt hij niet. Dit wordt hij wel waar hij een andere aanpak van het instrumentale onderwijs bepleit. Als alternatief voor de traditionele benadering, waar het grootste deel van de energie gaat zitten in het leren beheersen van het notenschrift en van speeltechnieken, bepleit hij een aanpak waarbij op het gehoor naspelen van en improviseren voorop staan. Eerst worden de muzikale vermogens uitgebouwd, en pas na enkele jaren wordt het notenschrift geïntroduceerd. Zo voorkomt men het beruchte mechanische spel van kinderen en de versmalling van het muzikantendom tot het getrouw weergeven van bladmuziek.

Er zijn nog genoeg andere interessante ideeën en wetenswaardigheden die Bjorkvold naar voren brengt, maar in zijn totaliteit is zijn boek niet bevredigend. De schrijver staat een holistische aanpak voor, waarbij de grenzen tussen de verschillende specialismen alsook tussen wetenschap en poëzie worden opgeheven. Een dergelijke opvatting kan echter geen excuus betekenen voor een losse aaneenschakeling van onderwerpen en benaderingswijzen. Niettemin kan dit boek door het brede scala van thema's en de vele verwijzingen als ingang dienen voor hen die zich willen verdiepen in de muzische kant van het bestaan en de pedagogische kwesties die hiermee verbonden zijn.

C. Koopman

Pameijer, Noëlle K.
Het hypothesentoetsend model en de diagnostiek van leer- en opvoedingsproblemen in de praktijk
Gemeentelijke Pedologisch Instituut, Amsterdam, 1992. ISBN 90-70673--24-x, f 30,00

Binnen de hulpverleningspraktijk is men geïnteresseerd in het proces dat tot diagnostische beslissingen leidt. Dit proces wil men structureren door gebruik te maken van diagnostische modellen. Pameijer bespreekt in dit boek de achtergronden van het veelbesproken hypothesentoetsend model zoals dat door De Bruijn, Pameijer, Ruijssenaars en Van Aarle wordt geformuleerd. De stappen worden als volgt omschreven:
klachtenanalyse en verheldering van de vraagstelling,
probleembeschrijving en ordening van de probleemgedragingen,
formulering en toetsing van de hypothesen,
integratie van de onderzoeksresultaten,
indicatiestelling
advisering.

De praktische bruikbaarheid van het model wordt geïllustreerd. Het boek is ontstaan vanuit de nood van de praktijk aan meer theoretische informatie over de aard en de functies van het model.

In hoofdstuk 1 beschrijft de auteur de achtergrond, de aard en de functies van

BEST COPY AVAILABLE

diagnostische hypothesentoetsende modellen in het algemeen. Diagnostiek wordt benaderd als een beslissingsproces, wat duidelijk meer is dan het afnemen van tests. Verschillende typen diagnostische vraagstellingen worden verduidelijkt en verschillende hypothesentoetsende modellen worden beschreven en met elkaar vergeleken.

In hoofdstuk 2 worden de verschillende stappen van het hypothesentoetsend model van De Bruijn kort beschreven.

Hoofdstuk 3, mijn inziens een zeer belangrijk en interessant deel van het boek, geeft argumenten om het hypothesentoetsend model toe te passen in de praktijk. De voornaamste reden is de steun bij de verbetering van de kwaliteit van het diagnostisch proces. Door het structuurverlenend karakter van het model wordt het proces inzichtelijk en controleerbaar en worden foutenbronnen tijdens het diagnostisch proces verminderd. De invloed van foutenbronnen op de diagnostische oordeelsvorming wordt zeer goed en herkenbaar weergegeven. Deze uiteenzetting heeft waarschijnlijk de grootste overtuigingskracht voor diagnostici om het model te gaan toepassen. Een ander argument om het model te gebruiken is gebaseerd op onderzoek waaruit blijkt dat de kwaliteiten van de diagnostiek i.v.m. verwijzing naar het speciaal onderwijs minder groot is dan gewenst.

Hoofdstuk 4 bevat een illustratie vanuit de praktijk. Deze is gebaseerd op een casus, waarbij de verschillende stappen van het model zeer uitgebreid beschreven worden. Het betreffende diagnostisch onderzoek gebeurde in het GPI, een multidisciplinaire praktijksetting. De verschillende bijeenkomsten, de deelonderzoeken en de verslaggeving ervan, alles is zeer uitgesponnen. Voor lezers die zelf in de praktijk staan, kan dit alles zeer mooi lijken, maar moeilijk haalbaar in het dagelijks werk van de meeste diagnostici bij leer- en opvoedingsproblemen.

In het hoofdstuk "Ter afronding" haalt Pameijer echter aan "dat het meer gaat om de steun die het model kan bieden bij het toetsen van de eigen veronderstellingen dan om het daadwerkelijk en uitgebreid toepassen van alle deelstappen". Hiervoor is het boek dan ook zeer bruikbaar. Het toont het belang aan van wetenschappelijk gefundeerde theorieën en onderzoeksgegevens. Het zet praktijkwerkers aan om na te denken over een verantwoorde invulling van de beschikbare tijd bij diagnostiek van leer- en opvoedingsproblemen.

Dit boek is waardevol voor de opleiding van diagnostici, maar zeker ook voor allen die diagnostisch werkzaam zijn in de praktijk van de hulpverlening aan kinderen met leer-, opvoedings-, gedrags- en emotionele problemen.

G. Roesems

Veenman, S., P. Lem, E. Roelofs en F. Nijssen
Effectieve instructie en doelmatig klassemanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen.
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1992

Dit is de derde druk van een boek en meteen ook een gewijzigde titel (vroeger *Omgaan met combinatieklassen*). In het voorwoord (sic) verantwoordt men uitvoerig de titelwijziging. Men gaat o.a. terecht uit van de mening dat het verbeteringsprogramma ook bruikbaar is voor enkelvoudige klassen. Deze publikatie is een duidelijk voorbeeld van hoe onderwijskundig onderzoek kan leiden tot een instrument voor onderwijsverbetering. Het onderzoek dat in Nijmegen gebeurde over combinatieklassen over het functioneren van onderwijsgevenden en over teamgerichte nascholing biedt de basis voor dit verbeteringsprogramma.

De auteurs bieden aan leerkrachten een zelf te hanteren programma aan. Het biedt mogelijkheden om de bestaande praktijk te analyseren en stappen te zetten tot verbetering. Aansluitend bij onderzoek over effectieve instructie en effectieve scholen worden vijf modules (hoofdstukken) aangeboden: over de leertijd, effectieve instructie, klassemanagement, zelfstandig werken en over schoolklimaat en schoolleiderschap. Telkens worden de begrippen duidelijk omschreven, de diverse aspecten ervan verkend. Elk deel wordt geïllustreerd met uitstekende voorbeelden en er worden instrumenten aangeboden om de actuele situatie te analyseren. Op deze wijze probeert men leerkrachten en scholen aan te zetten tot feitelijk gebruik van het programma.

We vermoeden dat dit feitelijk gebruik van school tot school zal verschillen. Effectief gebruik is slechts mogelijk - en daar wijzen de auteurs zelf op - als er een aantal voorwaarden vervuld zijn. Precies die voorwaarden zijn in een aantal scholen niet aanwezig: leerkrachten observeren elkaar, de schoolleider observeert en weet op de juiste wijze feedback te geven, enz... Toch is het zo dat elk schoolteam in staat is om aan één of ander aspect van het gehele programma te werken.

Ten slotte willen we opmerken dat hoofdstuk 7 (schoolklimaat en schoolleiderschap) verschillend is in vergelijking met de andere hoofdstukken. Het is veel minder concreet uitgewerkt; het blijft bijv. steken in de traditionele omschrijvingen van zgn. effectieve scholen. Onze conclusie is dat dit boek, in handen van een gemotiveerd team en schoolleider en met ondersteuning van een begeleider, tot goede resultaten kan leiden.

R. Vandenberghe

Vlaskamp, Carla, Ruud van Wijck en Han Nakken
Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten.
Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1993, ISBN 90-232-27271

Het boek geeft een concrete beschrijving van de inhoud van een in het kader van een onderzoek ontwikkelde werkwijze. Het is in de eerste plaats bedoeld voor opleidingen, die studenten voorbereiden op directe zorgverlening; daarnaast is het geschikt voor

opleidingen, die zich richten op het begeleiden van de directe zorgverleners; het kan tevens gebruikt worden voor de bij- en nascholing van zorgverleners. Kortom: men mikt op een breed publiek van zorgverleners. Terecht.

In hoofdstuk 1 wordt de opvoeding van ernstig meervoudig gehandicapten besproken. In hoofdstuk 2 komt het evalueren van opvoedingsprogramma's in de residentiële zorg ter sprake. Van de principes van programma-evaluatie werd gebruik gemaakt om opvoedingsprogramma's te ontwikkelen en te evalueren. In hoofdstuk 3 wordt een werkmodel geïntroduceerd en stap voor stap besproken en geadstrueerd met een voorbeeld. Om de werkdoelen te bepalen werd een matrix van handelingen van zorgverleners en functioneringsgebieden van bewoners ontwikkeld. Deze matrix wordt in hoofdstuk 4 gebruikt om activiteiten, die moeten worden uitgevoerd, vast te stellen. Die activiteiten worden gekozen bij een werkdoel. Om tot de keuze van een geschikte activiteit te komen moeten in negen stappen beslissingen worden genomen. Aan de keuze van activiteiten wordt veel aandacht besteed: de voorbeelden van werkdoelen en activiteiten nemen 18 bladzijden in beslag. Dit vierde hoofdstuk vormt het kernhoofdstuk van het boek.

In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de gevolgen van het werken met opvoedingsprogramma's op verschillende organisatieniveaus. In hoofdstuk 6 worden een aantal opdrachten gegeven om het toepassen van programma-evaluatieprocedures te oefenen in de praktijk. Na een summiere literatuuropgave volgt een viertal bijlagen, die in de praktijk zeer goed bruikbaar zijn.

Het boek maakt een degelijke indruk en lijkt mij zeer goed bruikbaar. Het beantwoordt aan de gestelde doelen en vult een leemte in de literatuur. Kortom: een aanwinst. Toch heb ik wel enkele opmerkingen van kritische aard. De argumentatie in de eerste twee hoofdstukken verloopt hortend en stotend, dit in tegenstelling tot die in de volgende hoofdstukken. Het woordgebruik is af en toe gebrekkig: zo spreekt men bijvoorbeeld op blz. 3 over een "residentiële woonvoorziening", op blz. 7 wordt gesteld dat zorgverleners "verantwoordelijkheid (moeten) afleggen" en "inzicht (moeten) kunnen geven in hun handelen". Verder wordt op blz. 49 verwezen naar de niet-bestaande paragrafen 6.3 en 6.4. Het zijn evenzovele schoonheidsfoutjes. Toch zou ik in overweging willen geven om bij een volgende druk de tekst van de eerste twee hoofdstukken nog eens te bekijken. Graag wil ik dit boek aanbevelen voor allen, die zich bezighouden met het opstellen en uitvoeren van programma's voor mensen met een handicap.

A. van Gennep

Mönks, Franz J. en Willy A.M. Peeters (eds.)
Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children.
Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1992, IX-297 blz., ISBN 90-232-2656-9

Voor een wetenschapper is het zeker niet slecht om af en toe eens over de (overigens meestal arbitrair getrokken) grenzen van de eigen discipline heen te kijken. Inter-

disciplinariteit houdt immers de belofte in van een leerproces in twee richtingen. Enerzijds kan men zijn eigen wetenschappelijke bedrijvigheid met inzichten van andere aard verdiepen en anderzijds valt het evenmin uit te sluiten dat men, op grond van de eigen competentie, nieuwe elementen kan aanbrengen in de discussie.

Zonder daarbij al te belerend te willen zijn, moet ik toch opmerken dat vooral dat laatste gevoel mij heeft bekropen bij het lezen van bovenvermeld werk. Als historisch pedagoog moest ik met name lijdzaam toezien, hoe drieëndertig ontwikkelingspsychologen van over de gehele wereld in een internationale conferentie over begaafde kinderen het klaarspeelden om bij de behandeling van de vraag naar 'talent voor de toekomst' het historisch-maatschappelijke kader vrijwel geheel buiten spel te zetten.

Hoewel er hier en daar in de referenties wel een link wordt gelegd met het werk van Lewis M. Terman, de befaamde Amerikaanse testpsycholoog die reeds in de jaren twintig het 'genie' genetisch wenste te onderzoeken, slaagt men er niet in dit verschijnsel tegen de achtergrond van de 'meritocratie' te duiden. Nochtans is het vanuit de wetenschapsgeschiedenis van de psychologie en de pedagogiek - vergelijk in dat verband het themanummer dat dit tijdschrift vorig jaar publiceerde (Ped. T. 17(1992) nr. 5/6) - voldoende bekend dat de opkomst van de IQ-ideologie in de westerse wereld samenhing met de opbouw van de kapitalistisch-democratische 'power knowledge society': het Amerikaanse eldorado waar het mogelijk was om carrière te maken - men vergelijke het sprookje van de krantenjongen die persmagnaat wordt - als men maar inzet aan aanleg koppelde. Zaak was het door studie- en beroepsoriëntering de 'juiste' mensen op de 'juiste' plaats te krijgen. En hoewel iedereen daarbij dezelfde kansen moest krijgen, kon het toch moeilijk worden geloochend dat er inzake intelligentie vaak sexistisch en racistisch gekleurde verschillen bestonden, zodat leiderschap uiteindelijk aan de meest verdienstelijke personen - aan zij die het 'verdienden'- toekwam; zij die er bekwaam voor waren en er zich, via scholing en bijscholing, wilden voor inzetten.

Dat zulke consideraties haast automatisch het triomfalisme dat her en der in het boek de kop op steekt, had kunnen milderen, ligt voor de hand. Op blz. 32 komt b.v. de vraag aan bod: 'What can we do to maximise the potential of babies?'. Het antwoord lijkt niet alleen van wetenschapsinterne geborneerdheid te getuigen - men verwijst namelijk naar een betere stimulering van babies, naar het aanbieden van gevarieerde ervaringsmogelijkheden en van veel leermateriaal en, last but not least, naar het goede voorbeeld - het lijkt evenmin van enige wetenschappelijke pretentie te zijn gespeend. Ik citeer: 'We already know enough to increase the portion of gifted children in the world significantly. If this were to be done on a large enough scale, it would be probably even change the shape of the normal curve of intelligence by extending the height of the curve to the right, the gifted end' (p. 32), waarbij men zich overigens kan afvragen of deze voorstelling van zaken wel op een 'juiste' conceptie van 'intelligentie' berust, in die zin dat zij ervan uitgaat dat intelligentie (zoals het gewicht b.v.) vast te meten is. Dat antwoord laat ik echter liever aan de echte 'specialisten' over. Voor een outsider, die uiteraard kan verweten worden niet bij zijn leest te zijn gebleven en appelen met peren te hebben vergeleken, is intussen duidelijk, dat ook andere medewerkers aan het boek, kennelijk om de maatschappelijke relevantie van het ontwikkelingspsychologisch, en gebeurlijk zelfs pedagogisch discours te onderstrepen, zich aan hetzelfde triomfalisme

bezondigen. De bewering dat 'Educational and psychological research has made remarkable progress during the past two centuries in helping us to understand the complex nature of giftedness' (p.69) is m.i. vanuit het historisch onderzoek al even weinig te staven als deze dat 'The history and culture of mankind can be charted to a large extent by the creative contributions of the world's most gifted and talented men and women' (p.51).

Dat laatste brengt mij tot een tweede fundamentele kritiek op het boek (en op de ontwikkelinspsychologie?), namelijk de vrij ongenuanceerde omgang met het verschijnsel van de 'tijd'. Aan de ene kant is de behandeling van de historische dimensie, waar die dan toch een zeldzame keer opduikt, naar een begrip van de Nederlandse historisch-psychologische onderzoeker Harry Peeters, 'hodiocentrisch' of 'kortademig' te noemen (b.v. in de bijdrage van de Australische Carole C. Peters, waar over de 'history of gifted and talented education' wordt gehandeld; een 'history' die jammer genoeg slechts in de jaren zeventig een aanvang schijnt te nemen). Aan de andere kant brengt het ontwikkelingspsychologisch paradigma met zich mee dat men ook vaak naar de toekomst wil kijken (b.v. p. 69: Toward the year 2000 and beyond). Of men evenwel de toekomstige ontwikkelingen zonder meer zal kunnen aflezen van de voorspellingen die jonge mensen, hoe getalenteerd ook, over het jaar 2500 maken, is een andere zaak. Ik weet wel, dergelijke onderzoekstechnieken worden aangewend om bepaalde trekken en leiderschapsstijlen te identificeren, maar de ongemeen naïeve manier waarmee die 'toekomstige leiders' naar de toekomst kijken, geeft toch te denken, zowel wat de aangewende onderzoekstechiek als wat die veelbelovende jongeren zelf betreft. Het minste wat men van het door hen opgehangen toekomstbeeld kan zeggen - 'the world in 2500 A.D. will be better (...) As to the problems of the year 2500, most students - and boys more than girls - asserted that there will be no problems' (p. 112) - is dat het weinig werkelijkheidstransparant lijkt.

Staan er dan voor opvoeders en pedagogen geen lezenswaardige dingen in het boek? Zeker wel, maar ook die hadden door een breder kader allicht nog meer reliëf kunnen krijgen. Zo merkt de Nederlander Jo M.H. Vossen m.i. terecht op dat 'It looks as there is a taboo on the influence and contribution of genetic factors in cognitive development', een taboe dat volgens hem moet verklaard worden vanuit de idee 'that genetic factors represent destiny and fate while education stands for development and intellectual enrichment' (p. 96). Zou de erfenis van het verleden (de eugenetica b.v.) niet veel meer in staat zijn dat taboe te verklaren? Het ziet er naar uit alsof ook voor dit statement de wetenschapsgeschiedenis een handje had kunnen toesteken. Zou het dan toch waar zijn wat Popkewitz ooit schreef: 'To ignore the intellectual, social and historical roots of science is to create what the philosopher Feyerabend calls "professional incompetence"' (*Paradigm and Ideology in Educational Research*, Barcombe, 1984, p. 200)?

Marc Depaepe

Rietveld-van Wingerden, Marjoke
Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942.
Ned. Bib. en Lektuur Centrum, Den Haag, 1992, 320 blz., ISBN 90-6252-775-2

De analyse van jeugdtijdschriften vormt ongetwijfeld een belangrijke bijdrage tot de pedagogische mentaliteitsgeschiedenis. Zoals onder anderen Lea Dasberg, aan wie de auteur haar uitgangspunt ontleent, in de jaren zeventig reeds heeft aangetoond, informeert deze bron ons bij uitstek over de kindbeelden en pedagogische bedoelingen in een bepaalde periode. Dasberg zelf heeft echter hoofdzakelijk op jeugdboeken gewerkt en niet op jeugdtijdschriften. Het proefschrift van Rietveld-van Wingerden dat, vanuit een Europees perspectief, het jeugdtijdschrift in Nederland in kaart brengt, is dan ook een welgekomen aanvulling, temeer daar dit werk vele pluspunten bezit. Het is goed geschreven en helder opgebouwd, terwijl de concrete verwerking van het vele materiaal tegelijk van zin voor synthese en aandacht voor het detail getuigt. Zo ziet de auteur het recept van "spelend leren", dat in de achttiende eeuwse bladen aanwezig was, na 1800 geleidelijk omkeren in "leerzaam spelen", maar die toename van het kind-eigene zou, zeker na 1900, voor een toenemende kloof met de volwassentijdschriften zorgen. Alles bij elkaar hadden wij echter de pedagogische relatie, die onder meer in hoofdstuk zeven, bij de bespreking van de doelstellingen en vormingsinhouden van de jeugd-tijdschriften aan bod komt, nog beter geoperationaliseerd willen zien. Hoewel het proefschrift tot een doctoraat in de pedagogische wetenschappen heeft geleid, gaat het o.i. teveel uit van het verschijnsel jeugdtijdschrift als zodanig (vgl. b.v. hfst. 10: produktie, verspreiding en vormgeving) en niet van een pedagogische problematiek. Dat is jammer, want zo verliest de auteur gemakkelijk de eigentijdse historisch-pedagogische literatuur uit het oog en is ze ook nauwelijks in staat de inmiddels toch sterk geralitiveerde uitgangsthese van Dasberg over jeugdland te nuanceren. Zij wijst er alleen op - en terecht natuurlijk - dat dit jeugdland veel minder eenduidig is dan tot nu toe werd aangenomen.
Maar dat neemt niet weg dat haar eerder 'filologische' aanpak toch ook zijn sterke zijden heeft. Voor het eerst krijgen we b.v. zicht op het 'kind als consument' (hfst. 9) en worden de illustraties vanuit hun vaktechnische achtergrond besproken. Het boek zelf werd trouwens op uitstekende wijze verlucht. Alleen is het storend dat de meeste illustraties niet direct op de plek staan waar ze effectief worden besproken.

Marc Depaepe

Sacré, Patrick
Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-begeleiding in België.
VUBpress/Vormingscentrum PMS-Centra Gemeenschapsonderwijs, (Brussel), 1993, 454 blz., ISBN 90-5487-026-5

We kunnen het alleen maar toejuichen, dat binnen het bestek van een ruimer opgezet onderzoeksproject over de toekomstige profilering van de PMS-centra binnen het Vlaamse gemeenschapsonderwijs belangstelling is uitgegaan naar de geschiedenis van deze instellingen voor psychologische, sociale en medische begeleiding van leerlingen. Toch moet het ons van het hart, dat de onderzoeker, ondanks de lof die hij daarvoor van

zijn opdrachtgevers in het woord vooraf krijgt toegezwaaid, niet in staat is het geheel in zijn maatschappelijke context te plaatsen. Wel krijgt de lezer hier en daar een juxtapositie van maatschappelijke en naar ons gevoel niet altijd even ter zake doende gegevens (vgl. b.v. blz. 69: '1948 is ook het jaar van de communistische staatsgreep in Tsjechoslowakije, de opmars van Mao Zedong in China, de oorlog in Palestina na de proclamatie van een onafhankelijk Israël, en de start van de heksenjacht op de communisten in de Verenigde Staten') met min of meer gedetailleerde informatie betreffende de (legistische, en niet 'legistieke', zoals in het boek constant wordt vermeld) ontwikkeling van de psycho-pedagogische hulpverlening in België, het Medisch Schooltoezicht, e.d.m. Dat een en ander gerelateerd moet worden aan de wetenschapsgeschiedenis van de pedagogiek, de pedologie en de psychologie, zoals de opkomst van de testbeweging en het gunstig klimaat dat daarvoor in de 'meritocratie' van vóór en na de Eerste Wereldoorlog werd geschapen, lijkt de auteur ten enen male onbekend te zijn. Nochtans bestaan er aan de VUB, waar de auteur nogal eenzijdig zijn informatie heeft gezocht (over de proefschriften en verhandelingen die terzake aan de KUL werden gemaakt wordt met geen woord gerept) indringende studies in dat verband. We denken onder meer aan deze van collega Frank Simon en diens doctorandus Paul Halens waaruit duidelijk had kunnen worden dat het vertoog van de psychometricus als 'onfeilbaar specialist' (blz. 43) moet worden ingekaderd in de toenmalige zucht naar professionalisering en academisering van statushongerige disciplines. Ook schijnt de auteur maar weinig op de hoogte te zijn van het onderwijshistorisch onderzoek dat aan dezelfde, medeopdrachtgevende universiteit (o.a. door Thyssens en De Groof) wordt uitgevoerd, iets wat des te merkwaardiger overkomt, daar de wetenschappelijke directeur van de VUBpress precies de leiding heeft van dat onderzoek. Deze en andere onderwijshistorische studies hadden hem juist kunnen behoeden voor de nogal sectaire en anachronistisch aandoende uitleg over de schoolstrijd. Over die conflictueuze en uitermate instructieve periodes in de Belgische (onderwijs)geschiedenis is heus wel wat andere literatuur voorhanden dan het door Sacré uitvoerig geciteerde geschiedenisleerboekje voor het katholiek middelbaar onderwijs uit de jaren zestig of de door hem geraadpleegde cursus van Corijn. Nu weet ik wel dat het zeker niet in de eerste plaats de fout van Sacré is, dat er tussen het professionele circuit van de beoefenaren der historische pedagogiek (waartoe ik mezelf mag rekenen) en de potentiële gebruikers van hun bevindingen een enorme kloof gaapt - wellicht spitsen wij onze aandacht teveel toe op publikaties voor een gespecialiseerd buitenlands publiek en nemen wij onze vulgariserende opdracht niet ernstig genoeg op - toch blijft het godgeklaagd, dat de auteur niet heeft kunnen profiteren van inzichten die wij haast 'dagelijks' via colleges, voordrachten en publikaties de wereld insturen. Het is dan ook vooral die verbittering en ontgoocheling die aan de basis ligt van de eerder negatieve toon van deze boekbespreking. Want, al bij al, mogen we ons gelukkig prijzen dat Sacré, ongetwijfeld na heel veel moeite en intensief speurwerk, een waardevol dossier heeft samengesteld met talrijke interessante gegevens over de 'historiek' - gelet op de methodologische standaard blijkt het woord overigens voor één keer nog niet zo verkeerd te zijn gekozen - van een domein dat tot op heden inderdaad braak is blijven liggen. Alleen, het had nog zoveel beter gekund, als er in ons land goede communicatiekanalen bestonden tussen het 'beleidsondersteunend' en het 'zuiver wetenschappelijk' onderzoek.

Marc Depaepe

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 2, 1993
Thema: Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid
G.W. Meijnen en J. Kloprogge, De evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid. Een introductie op de artikelen
G.W. Meijnen en J. Kloprogge, De evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid geëvalueerd
M.P.C. van der Werf, P. Tesser en L. Mulder, De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1988: stand van zaken na de eerste meting
M.P.C. van der Werf en M.G. Weide, Effectieve voorrangskenmerken in de school en in de klas
P. Tesser en H. Vierke, De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1990: stand van zaken na de tweede meting
K.M. Stokking, Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs: de behandeling van een vernieuwingsonderwerp in onderzoek en beleid, 1984-1990

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 3, 1993
N.A.J. Lagerweij, Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie
G. Theloosen en W.H.J. van Bon, Herhaling van woorden en lettergroepen: oefeneffecten bij zwakke lezers
J.Chr. Perrenet, De invloed van het gebruikte leerboek op het maken van specifieke fouten bij wiskundeproblemen
J. Masschelein, Discussie: De dood van de universiteit
P. Baggen en I. Weijers, Discussie: 'Storen' - De laatste strohalm van het idealisme
J. Masschelein, Discussie: Het belang van het onderscheid
J. Imants, Kroniek: De jaarlijkse bijeenkomst van het 'International Congress for School Effectiveness and Improvement': Norrköping 1993

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 4, 1993
Thema: Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid
L. Mulder, De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs
G. Driessen, Binnen en buiten Onderwijsvoorrangsgebieden. Sociaal-etnische achtergronden en onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs
C. Verhaak, Samenwerking in Onderwijsvoorrangsgebieden
F.K. Kieviet, Visitaties lerarenopleiding nader bekeken
H.W.C.H. van Amelsvoort, R.J. Bosker en T.F. Brandsma, Rendementsbekostiging in de bovenbouw van HAVO en VWO; overwegingen en reacties

A.M.A. Walraven, P. Reitsma en E.J. Kappers, Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers
J.H. Slavenburg, Kroniek: Voorschoolse stimuleringsprojecten

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 6, 1993
J.D. van der Ploeg, Volgspot. De werkkampen van Lubbers
E.M. Scholte, Basisdiagnostiek in de psychosociale hulpverlening: De Vragenlijst Sociale en Pedagogische Situatie
H. Roeyers & K. Impens, Onderzoek van de perspectiefnemingsvaardigheden van kinderen met autisme
C. Verwers & P.H. van der Laan, Doen of laten

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 7/8, 1993
R. de Groot, Volgspot. Schrijven en niet gelezen willen worden
O. van Heffen, Jongeren aan de rand van de samenleving
A. Jager & L.M. Stevens, Evaluatie van een zorgverbredingsprogramma voor basisschoolteams
E.M. Scholte, Basisdiagnostiek in de psychosociale jeugdhulpverlening II: gebruik van de VSPS in de Gezinsvoogdij

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg.9, nr. 3, mei 1993
C. Schuengel & M.H. van IJzendoorn, Kibboetsopvoeding: historische achtergronden en sociaal-emotionele gevolgen
P. Reitsma, Luisterend lezen met extra pauzes als oefening voor beginnende en zwakke lezers
K.B. Koster, Praktijkgerichtt onderzoek in de pedagogiek: kenmerken en (on)mogelijkheden
M. Faas, Kroniek: Expertise van en contra-expertise door orthopedagogen

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg.9, nr. 4, augustus 1993
B.G. Poolman & G.H. van Gemert, Opzetten en evalueren van interventiess als single-case research
L. de Meij, Etnische variatie en morele oordeelsvorming in Nederland
F. van Balen & T.C.M. Trimbos-Kemper, Het verlangen naar kinderen: de motieven van ongewild kinderloze paren
F.J. van der Linden, Rapportage: Besprekingsartikel van Hazekamp en Van der Zandes "Het jongerenwerk in hoofdlijnen"
J.C. Sturm, Kroniek: De termen "Pedagogie" en "Pedagogiek"

Kind en Adolescent
Jrg.14, nr. 2, mei 1993
N.K. Pameijer, Systematisering van het diagnostisch proces: pleidooi voor het hypothesentoetsend model
H. Moenaert & G. Vander Steene, De Nederlandstalige WISC-R en de Denk 23(4): factorstructuur en factorinterpretatie
M.M.T. Hendrikx & E.J.M. Weber, Vragen rond de behandeling van hyperactiviteit met methylfenidaat
M. Smit, Sociale netwerken en sociale steun bij jongeren: een taxatieprocedure voor de jeugdhulpverlening

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Peeters, José en Claartje Woldringh
Leefsituatie van kinderen tot 12 jaar in Nederland.
Stichting K.U.Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1993, 308 blz., ISBN 90-6370-939-0

Korthagen, F.A.J., L.C. Don en S. van den Heuvel (Red.)
Stilstaan bij onderwijs in beweging. Opleiden binnen veranderende kaders.
VELON/IVLOS/WCC, Utrecht, 1993, 336 blz., ISBN 90-71282-34-1, f 39,50
Bestellen bij: Universiteit Utrecht, IVLOS lerarenopleiding, Postbus 80.127, 3508 TC Utrecht, tel. 030-532194

Lens, Willy
Studiemotivatie. Theorie voor de praktijk op school en thuis.
Universitaire Pers Leuven, Leuven, 1993, 123 blz., ISBN 90-6186-553-0, BF 495.-

Mönks, Franz J. en Irene H. Ypenburg
Hoogbegaafde kinderen thuis en op school.
Dekker & Van de Vegt, Assen/Maastricht. 1993, VIII + 72 blz., ISBN 90-255-0079-X, f 17,50

Boer, Berndt de, Ferdinand Reubel, Ron Reinards en Johan van der Sanden
Zelfstandig leren in beroepsopleidingen: Meer kansen op de arbeidsmarkt.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, ISBN 9001-74530-X, f 39,50.

Vreeburg, Bruno
Identiteit en verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs.
De Horstink, Zoetermeer, 1993, 351 blz., ISBN 90-6184--374-X, f 59,00

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (**dus volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

5/6

[illegible] JAARGANG SEP DEC 199[illegible]

Pedagogisch Tijdschrift

FL

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

Themanummer

Kinderopvang

H. Nakken — Van de Redactie 305

L. Vandemeulebroecke — Kinderopvang in Vlaanderen 309

B. Y. Bijlsma en H. Nakken — Kinderopvang in Nederland. Tussen kiezen en delen 325

F. Laevers, A. Leijnen en K. Veulemans — De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijvenen. Betrokkenheid als sleutelvariabele 343

H. Van Crombrugge en M. Vandenbroeck — Vorming van opvangouders 359

J. Peeters — Kunnen begeleidingsprojecten de pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven verbeteren? 371

E. Singer — De ouders blijven het belangrijkste! Over het delen van de opvoeding met beroepsopvoedsters 383

P. Smeyers — "Much ado about nothing"? Mag het, kan het en/of moet kinderopvang misschien? Enkele wijsgerig-pedagogische beschouwingen over de inzet van het debat 399

Onderzoek kort 417

Ingekomen boeken 425

Van de redactie

In het recente verleden werd door een aantal beroepspedagogen luidop gezegd wat er mis was met de opvoeding in onze samenleving en er werd meteen aan toegevoegd hoe we moesten handelen om die misstanden op te lossen. Denk maar eens aan Montesori, Steiner of Bladergroen. Maar ook nu zijn er pedagogen wier mening veel aandacht krijgt in de media zoals Dasberg, Miller of zelfs Feuerstein. Omdat ze een uitgesproken (ongenuanceerde?) mening hebben dwingen ze bewondering af wat makkelijk is voor journalisten (zie de Volkskrant, woensdag 10 november 1993: "De school praat, de pedagogen houden zich stil"), hebben ze een min of meer fanatieke groep volgelingen en richten ze soms instituten of organisaties op die werken vanuit de gepropageerde opvoedkundige stellingname. In het algemeen bekommeren ze zich niet om een nauwkeurige wetenschappelijke werkwijze, hun bijdrage zit in het effect van de boodschap. Het merendeel van de huidige academische pedagogen (zoals theoretisch pedagogen, orthopedagogen of onderwijskundigen) heeft een andere wijze van werken. Ook zij hebben zeker wel een opvatting over goed of verkeerd opvoeden, maar deze moet uitmonden in een model of theorie waarvan de plaats in het domein van theorieën moet worden aangegeven. Het model moet bovendien logisch afleidbare handelingen beschrijven die te voorspellen gevolgen zullen hebben in de opvoeding. Met dat soort werk boeken ze slechts langzaam resultaat en zijn daarmee niet interessant voor het grote publiek.

Nu zult u zich afvragen wat een dergelijke inleiding te maken heeft met het voorliggende themanummer 'Kinderopvang'. Alles kan ik u verzekeren. Kinderopvang is immers het terrein van actuele maatschappelijke discussie en tegelijkertijd object van onderzoek. Veel wetenschappers hebben er moeite mee zich in te houden in discussie terwijl ze weten dat theoretisch en empirisch op z'n zachts gezegd er nog heel veel onduidelijk is. Een wetenschappelijk tijdschrift neemt dan ook een groot risico om een dergelijk thema te bespreken. Men verwacht immers ferme uitspraken en oplossingen terwijl wij het als onze taak moeten zien de problematiek systematisch en theoretisch afgewogen te beschouwen. Toch moeten we niet voor onze verantwoordelijkheid weglopen (B. Levering (1993). Pedagogisch Commentaar: Kinderopvang op z'n Nederlands. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*, 8-11). Kinderen hebben recht op opvoeding en opvoeders hebben er recht op te weten of hun opvoedingshandelingen leiden tot het voor ogen staande doel. Overheden hebben er recht op te weten, wat subsidie oplevert voor de samenleving en wat de gevolgen zijn van het niet steunen van kinderopvang.

Wij hebben gemeend drie stappen te moeten ondernemen om kinderopvang te analyseren vanuit het (wetenschappelijk) pedagogisch perspectief. De eerste stap is een beschrijving van de kinderopvang in Vlaanderen en Nederland. Het moet zichtbaar worden wat in het algemeen gesproken de inspanningen zijn geweest, wat globaal de resultaten zijn en welke ideeën er bestaan voor verdere inspanning en onderzoek. Vanuit deze opdracht werden de artikelen van respectievelijk Vandemeulebroecke en Bijlsma & Nakken geschreven. Overzien we de beide artikelen, dan wordt onmiddellijk zichtbaar, dat in de Vlaamse Gemeenschap men al veel langer dan in Nederland aan het werk

is met kinderopvang en het zoeken naar kwaliteitsverbetering. Vanuit de stelling, dat kinderopvang voor het gezin een partner is in de opvoeding van het jonge kind wordt door Vandemeulebroecke recent beleid voor het verbeteren van de kwaliteit van kinderopvang (en daaraan gekoppeld onderzoek) in Vlaanderen besproken. In Nederland wordt getracht de achterstand in te lopen en tegelijkertijd wil men meteen de best denkbare kwaliteit leveren. Omdat er geen tijd is voor een geleidelijke ontwikkeling is de discussie hevig en wetenschappelijke reflectie gering. Bijlsma & Nakken formuleren een aantal aandachtspunten, die mogelijk bruikbaar zijn om de evaluatie van kinderopvang vorm te geven, een evaluatie die nog nauwelijks heeft plaats gevonden.

De tweede stap in de analyse van kinderopvang is het bieden van een overzicht van resultaten van onderzoek, dat in Vlaanderen is uitgevoerd. Daar heeft men langer ervaring met kinderopvang en de gelegenheid aangegrepen voor onderzoek. De universiteiten van Leuven en Gent spelen daarbij een belangrijke rol. De ervaringen en opgedane kennis worden van belang geacht voor het kunnen beschrijven en het kunnen evalueren van kwaliteit. We presenteren hier drie bijdragen, die alle de sporen dragen van pionierswerk, waarbij men stukjes van de puzzel probeert in te passen.
De eerste bijdrage is van Laevers, Leijnen en Veulemans. Zij vragen aandacht voor een recent onderzoek naar procesvariabelen (met name welbevinden en betrokkenheid), in relatie tot de beoordeling van kwaliteit van kinderopvang. Het onderzoek naar procesvariabelen wordt als een noodzakelijke aanvulling gezien op onderzoek dat gebruik maakt van aanpakvariabelen of effectvariabelen bij de beoordeling van kwaliteit
In de tweede bijdrage van Van Crombrugge en Vandenbroeck wordt aandacht gevraagd voor het verschijnsel opleiding en vorming van opvangouders (onthaalmoeder, gastouders). Zoals uit de beschrijvingen van kinderopvang in Vlaanderen en Nederland blijkt, neemt opvang in gezinnen een belangrijke plaats in en ligt de vraag naar professionaliteit van opvangouders (in vergelijking met werknemers in bv. crèches of peutertuinen) voor de hand. De auteurs zijn van mening, dat men opvangouders niet vrijblijvend hun werk mag laten doen, maar eisen moet stellen aan hun beroepsuitoefening. In de bijdrage van Peeters, de derde in deze rij, wordt een beschrijving gegeven van de begeleidingsprojecten zoals ze vanaf 1979 zijn opgezet vanuit de universiteit van Gent. Deze bijdrage moet worden gezien als een praktijkrapportage, waarbij wordt aangegeven hoe men stap voor stap heeft getracht door middel van bijscholing en intervisies te komen tot een 'betere' opvang. Hoewel niet opgezet als een evaluatieonderzoek brengt deze rapportage ons wel op het spoor van kwaliteitscriteria.

De derde en laatste stap in onze analyse van kinderopvang heeft betrekking op het doordenken van specifieke gezichtspunten. In twee zeer uiteenlopende artikelen wordt van de 'buitenkant' gekeken naar kinderopvang. In het artikel van Singer wordt besproken welke vragen vele ouders hebben in relatie tot de kwaliteit van opvang. Het opsporen van wensen en behoeften van de 'klant' moet kwaliteitscriteria opleveren, die we kunnen zetten naast die van de overheid, de opvangende instanties en ander ondersteunende organisaties. Vooral de discussie over het vereiste niveau van professionaliteit krijgt daarbij aandacht.

Het afsluitende artikel van Smeyers richt zich op de verschillende veronderstellingen (en mythen) over kinderopvang. Hij maakt daarbij nadrukkelijk gebruik van de

Engelstalige literatuur. Hoe je tegen kinderopvang aankijkt, zo wordt betoogd hangt af van het perspectief van waaruit je kijkt. Het hoeft dan ook niet te verbazen, dat er geen eenduidig antwoord komt op vragen over wat of niet doen of over kwaliteit. Een uitspraak van deze auteur wil ik ter afsluiting van deze reeks artikelen naar voren halen, omdat hij waarschuwt voor overhaaste conclusies of maatregelen. Wat een optie zou moeten zijn (voor de een [HN]) betekent wellicht nog geen noodzaak voor allen.

Han Nakken

Ped. T. 18 (1993), nr. 5/6, 309-323

Kinderopvang in Vlaanderen

L. VANDEMEULEBROECKE

Samenvatting

Het artikel geeft een overzicht van de organisatie van de kinderopvang in de Vlaamse Gemeenschap. De (recente) historische achtergrond van de huidige situatie wordt geschetst, en vervolgens worden de belangrijkste beleidsopties beschreven: het standpunt inzake effecten van kinderopvang, het streven naar uitbreiding van het aanbod, het verzekeren van de kwaliteit, de vorming van het personeel, het verruimen van de functie van kinderopvang. Waar mogelijk wordt beknopt ingegaan op onderzoek.

1. Inleiding

Vanaf 1970 speelde het Belgische overheidsbeleid in op de toenemende behoefte aan dagopvang voor jonge kinderen uit tweebanengezinnen. Een eerste opdracht was voldoende opvangplaatsen te creëren, waarbij vooral gedacht werd aan kinderdagverblijven. In 1980, met de Staatshervorming, viel kinderopvang onder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap. Omdat vele ouders een voorkeur lieten blijken voor gezinsopvang (opvanggezin, onthaalgezin, gastouders), werd deze opvangvorm erkend en werd in een vorm van reglementering voorzien. Verder richtte het beleid zich vooral op het verbeteren van de kwaliteit van de opvang, onder meer via het uitwerken van kwaliteitscriteria en via het stimuleren van initiatieven voor de vorming van opvangpersonen en ander personeel in de kinderopvang.

We beschrijven in dit artikel de huidige Vlaamse situatie, de evolutie van het beleid in het licht van de behoeften en de mogelijkheden, en we geven beknopt de daarmee samenhangende onderzoeksthema's en -resultaten aan.

2. De cijfers

Kinderopvang omvat in Vlaanderen het geheel van voorzieningen voor dagopvang van kinderen tussen 3 maand en 3 jaar. Onder bepaalde voorwaarden kunnen door dezelfde voorzieningen buiten de schooltijden ook een beperkt aantal kinderen tot 6 jaar opgevangen worden. Deze voorzieningen vallen onder de verantwoordelijkheid van het ministerie van Welzijn en Gezin. Daarnaast bestaat er ook een afzonderlijk circuit van zg. buitenschoolse kinderopvang. Dit is opvang van schoolgaande kinderen, van 2,5 tot 12 jaar, voor en na de schooltijden en tijdens de vakanties. De laatste jaren is er naar dergelijke opvang meer en meer vraag.

Vanaf 2,5 jaar kunnen de kinderen naar het kleuter'onderwijs'. Deze voorziening behoort tot het onderwijssysteem, is pedagogisch zeer goed uitgebouwd en is volledig kosteloos. Bijna alle driejarigen maken er gebruik van.

Op 1 januari 1992 waren er in Vlaanderen 372.459 kinderen onder de 3 jaar (Jaarverslag Kind en Gezin, 1992). De arbeidsparticipatie van vrouwen ligt zeer hoog: bij benadering zijn 75 à 80% vrouwen jonger dan 35 jaar voltijds of deeltijds beroepsactief. In het najaar van 1991 werden dan ook 53,3% van alle kinderen tussen 3 maand en 3 jaar geregeld (d.w.z. minstens eenmaal per week tot dagelijks) toevertrouwd aan kinderopvang. We mogen aannemen dat er daarnaast reeds een vrij groot aantal 2,5-jarigen naar school gaan (ong.7%), en dat in een aantal gevallen geen opvang nodig is omdat de werkregeling van de ouders dit niet vergt. Er kunnen tenslotte ook nog kinderen in 'niet-gemelde' opvang verblijven (zie infra).

Als we het zojuist hadden over het aantal kinderen dat regelmatig naar opvang gaat (53,3% van de -3jarigen), dan moeten we wel aanstippen dat dit voor bijna de helft onder hen betekent dat ze aan familie toevertrouwd worden, meer bepaald aan grootouders. Naar verhouding neemt hun aantal echter de laatste jaren langzaam maar zeker af (bv. in 1990 48,2%; in 1991 47,7%), waarschijnlijk omwille van de verminderende beschikbaarheid van grootouders (ook grootmoeders zijn meer en meer beroepsactief), de beschikbaarheid van andere voorzieningen en wijzigende voorkeuren van ouders.

De andere kinderen maken gebruik van 'georganiseerde' kinderopvang. Hierin kunnen nog verscheidene categorieën onderscheiden worden, alnaargelang de organisatievorm en de erkennings- en subsidiëringsvorm.

3. Organisatie

Er zijn enerzijds instellingen, die *kinderdagverblijven* worden genoemd (crèches of kribben en peutertuinen). Kribben verlenen dagopvang aan kinderen tussen 0 en 36 maand, peutertuinen aan kinderen tussen 18 en 36 maand. Anderzijds zijn er de *opvanggezinnen* die elk een klein aantal kinderen opvangen.

In het kader van 'bijzondere opvang' bestaan er een, beperkt, aantal kinderdag-en-nachtverblijven en kinderopvangcentra die tijdelijk jonge kinderen opvangen in crisissituaties of bij een zeer specifieke behoefte omwille van arbeids- of leefomstandigheden.

4. Erkenning en subsidiëring

Het is de paracommunautaire instelling *Kind en Gezin* die bij decreet verantwoordelijk is voor de opvang van jonge kinderen wegens arbeids- of leefsituatie van de ouders. Die verantwoordelijkheid concretiseert zich als volgt:

- *Opvangvoorzieningen die erkend en gesubsidieerd worden door Kind en Gezin.*

Dit zijn vooreerst de hierbovengenoemde *crèches en peutertuinen* die moeten voldoen aan voorwaarden betreffende minimum capaciteit (respectievelijk moeten ze minimaal 23 en 20 plaatsen bieden), personeel, infrastructuur, pedagogische kwaliteit.

Zo moeten kinderdagverblijven 10 uur per dag open zijn, gedurende minstens 220 werkdagen per jaar. Kinderen tot 1 jaar worden in eigen leeftijdsgroepen opgevangen. Voor de oudere kinderen mogen groepen met uiteenlopende leeftijden of groepen volgens leeftijdscategorieën worden gevormd. Er worden geen normen opgelegd voor de groepsgrootte.

De dagelijkse verzorging en opvoeding van de kinderen is in handen van kinderverzor(st)ers en/of (voor de peutertuinen) kleuterleid(st)ers. Een verpleegkundige of - voor grote centra - een pedagoog of een kinderpsycholoog heeft de leiding over het personeel en zorgt voor de psycho-pedagogische begeleiding van de kinderen. Een sociaal-verpleegkundige of een maatschappelijk werk(st)er is verantwoordelijk voor de opname van de kinderen, de contacten met de ouders en de bepaling van de ouderbijdrage. Er moet medisch-sociaal toezicht georganiseerd worden.

De toepassing van de normen inzake het opvoedend personeel leiden tot 1 opvangpersoon (kinderverzorgster, kleuterleidster) per 7 kinderen (kribben) of 1 per 10 (peutertuinen).

Bij vergelijking met gegevens uit de literatuur rond gehechtheid en kinderopvang ligt deze verhouding aan de hoge kant (de ideale verhouding zou tussen 1/3 en 1/7 liggen, en variëren naargelang de leeftijd van de kinderen en de groepsgrootte). Om toch de kwaliteit van de gehechtheid tussen kinderen en opvangpersonen te garanderen, wordt in de praktijk gestreefd naar een zo groot mogelijke stabiliteit en continuïteit van de groepen. Zo tracht men bv. in sommige kinderdagverblijven de kindergroepen qua samenstelling gelijk te houden en de opvangpersonen "met de groep te laten meegroeien" (Van Crombrugge, 1993).

Naast de kinderdagverblijven zijn er de *"diensten voor opvanggezinnen"* die opvanggezinnen selecteren, groeperen, coördineren en begeleiden. Deze diensten kunnen verbonden zijn aan een kinderdagverblijf, of als afzonderlijke organisatie functioneren. Elke dienst telt tenminste 15 opvanggezinnen en moet voorzien in dagopvang van kinderen beneden de 3 jaar, gedurende 220 dagen per jaar en minstens 10 uur per dag. Aan de opvangouders worden geen eisen gesteld inzake vooropleiding, maar ze moeten vormingsactiviteiten volgen. De normen betreffen verder het aantal toegelaten kinderen per opvanggezin. Het maximaal aantal gelijktijdig aanwezige kinderen in een opvanggezin mag niet meer zijn dan 5, eigen kinderen onder de 6 jaar inbegrepen.

De diensten hebben recht op een beperkt personeelskader, nl. sociaal verpleegkundigen of maatschappelijk werksters die aan de ouders hulp bieden bij het plaatsen van de kinderen en die de opvanggezinnen selecteren en begeleiden.

Eind 1992 waren er 272 kinderdagverblijven en 213 diensten voor opvanggezinnen erkend. De erkenning door Kind en Gezin bij het voldoen aan de normen, impliceert subsidiëring van de opvang. Bij de kinderdagverblijven worden de personeelskosten evenals bijzondere

pedagogische kosten (bv. voor opvang van gehandicapte kinderen) rechtstreeks gesubsidieerd. Werkingskosten worden betaald uit de inkomsten van de (gesubsidieerde) ouderbijdragen.

Diensten voor opvanggezinnen krijgen subsidies voor hun personeelskader en verder, volgens bepaalde normen, toelagen voor opvangkosten en administratie.

De ouderbijdragen zijn voor beide voorzieningen dezelfde en worden jaarlijks bij ministerieel besluit vastgesteld. Ze zijn in verhouding tot het belastbaar inkomen (momenteel minimaal 64 BF/dag en maximaal 562 BF/dag per kind). De betaalde ouderbijdragen zijn fiscaal aftrekbaar.

Eind 1992 waren er 30.374 gesubsidieerde plaatsen (een stijging van 10% tegenover 1991), waarvan 37% in kinderdagverblijven en 63% via diensten voor opvanggezinnen. Wanneer we spreken over 'plaatsen' betekent dit steeds 'voltijdse plaatsen' (vijf dagen per week) die eventueel door meerdere kinderen, die deeltijds naar de kinderopvang komen, kunnen ingenomen worden.

- *Opvangvoorzieningen die aan de meldingsplicht voldaan hebben en onder toezicht staan van Kind en Gezin.*

Particuliere opvanggezinnen (d.w.z. niet aangesloten bij een dienst) zijn bij Besluit van de Vlaamse Executieve verplicht zich bij Kind en Gezin te melden. Zij kunnen zich 'onder toezicht' laten plaatsen van Kind en Gezin en moeten dan aan een aantal kwaliteitsnormen voldoen.

Zodra een opvangpersoon, -gezin of -organisatie, niet aangesloten bij een dienst, meer dan 5 kinderen onder de 6 jaar (eigen kinderen onder de 6 jaar inbegrepen) gelijktijdig opvangt, is er sprake van een *particuliere opvanginstelling*. Plaatst een dergelijke instelling zich onder toezicht van Kind en Gezin, dan moet ze voldoen aan normen inzake leiding, personeel, gebouw, accommodatie en brandbeveiliging.

De particuliere opvanggezinnen en de particuliere opvanginstellingen die onder toezicht staan en aan de voorwaarden voldoen, ontvangen een attest dat noodzakelijk is indien de ouders die van deze opvang gebruik maken, de kosten bij de belastingaangifte willen inbrengen. Het bedrag van de ouderbijdrage wordt in onderling overleg bepaald. Deze voorzieningen kunnen zich niet "erkend" noemen en worden ook niet gesubsidieerd. Het gaat om ongeveer 10.500 opvangplaatsen.

- *Opvangvoorzieningen die alleen aan de meldingsplicht voldaan hebben.*

Particuliere opvanggezinnen en dito opvanginstellingen kunnen zich melden bij Kind en Gezin *zonder toezicht te vragen*. Deze opvanggezinnen en -instellingen zijn niet onderworpen aan officiële normen, bepalen hun dagprijzen vrij en genieten niet van subsidiëring. De ouders genieten ook niet van fiscale aftrekbaarheid van de ouderbijdrage.

In 1992 waren er 661 particuliere opvanggezinnen en 110 particuliere opvanginstellingen enkel gemeld bij *Kind en Gezin*. Aangezien hier geen normen opgelegd worden, is aantal opvangplaatsen dat in het spel is moeilijk te begroten.

De overheid heeft de meldingsplicht ingevoerd om de clandestiene opvang met alle eraan verbonden risico's tegen te gaan. Er bestond aanvankelijk weerstand hiertegen, die vooral te maken had met het bekend worden van de inkomsten van de opvangouders en de inkomensbelasting die daarop zou moeten betaald worden. Men heeft hiervoor een oplossing gevonden door deze inkomsten voor het overgrote deel als 'onkostenvergoeding' te erkennen. De laatste jaren melden zich meer en meer onthaalgezinnen en er mag aangenomen worden dat de clandestiene opvang mimimaal geworden is.

5. Achtergrond van de huidige situatie

Het typische uitzicht van het 'landschap' van de kinderopvang in de Vlaamse Gemeenschap qua type voorzieningen, erkenning en subsidiëring is het resultaat van een evolutie sinds het einde van de jaren zestig.

Toen de beroepsactiviteit van jonge vrouwen snel begon toe te nemen, bleek de bestaande kinderopvang onder toezicht van de overheid niet klaar te zijn om de jonge kinderen op te vangen. Er waren onvoldoende opvangplaatsen beschikbaar, en de bestaande kribben - die meestal gegroeid waren uit de noodzaak om kinderen uit gezinnen van fabrieksarbeidsters op te vangen - hadden geen positief imago. Het toenmalige Nationaal Werk voor Kinderwelzijn (de nationale voorloper van Kind en Gezin), dat toezicht hield op de kribben, legde sterk de nadruk op hygiënische normen en het publiek associeerde deze kinderopvang met een ziekenhuissfeer, met probleemkinderen, kinderen uit gezinnen uit de laagste sociale klasse, met 'bewaarplaatsen', enz. Vele jonge ouders kozen in de late jaren zestig dan ook voor een alternatief, in de vorm van private gezinsopvang bij 'onthaalmoeders' (de latere opvanggezinnen). Deze opvangvorm was aanvankelijk niet gereglementeerd. Tegelijk kwam echter een vernieuwing van de instellingsopvang (kribben) op gang o.m. dank zij het feit dat aan de drie grote universiteiten (U.Gent, V.U.Brussel, K.U.Leuven) kinderdagverblijven opgericht werden voor kinderen van studenten en personeel. Bij de oprichting van deze kribben waren deskundigen betrokken uit de faculteiten Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, die de recentste wetenschappelijke inzichten omtrent de waarde van een tweede opvoedingsmilieu en de voorwaarden voor kwaliteitsvolle opvang in de praktijk trachtten te brengen.

Deze initiatieven hebben ongetwijfeld een rol gespeeld m.b.t. de veranderde houding van de overheid tegenover kinderopvang (Baekelmans, 1993).

Een algemene mentaliteitsverandering kwam er verder doordat de vrouwenorganisaties, de gezinsbewegingen, en ook wel de vakbonden en de bedrijfswereld aandrongen op voldoende en kwaliteitsvolle kinderopvang als ondersteuning van de tweebanengezinnen.

In de loop van de jaren zeventig ging de overheid de kinderdagverblijven beter subsidiëren, wat toeliet het aanbod te vergroten en een betere opleiding en salaris te voorzien voor de opvangpersonen. Tussen 1970 en 1980 nam het aantal kribben en peutertuinen aanzienlijk toe, van enkele tientallen tot een paar honderd.

Vanaf 1980 (jaar van de Staatshervorming) werd kinderopvang een bevoegdheid van de Gemeenschappen, in dit geval de Vlaamse Gemeenschap, en toegewezen aan de gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin. Herhaaldelijk werden in de jaren '80 (beperkte) nieuwe budgetten vrijgemaakt voor kinderopvang, waardoor nog bijkomende plaatsen konden gecreëerd worden. De subsidieregeling werd aangepast aan de nieuwe noden en de meldingsplicht werd ingevoerd. Ondanks de sterke groei van de geïnstitutionaliseerde sector bleven zeer veel ouders kiezen voor gezinsopvang. Teneinde ook in de gezinsopvang pedagogische kwaliteit en continuïteit te garanderen, maakte een Besluit van de Vlaamse Executieve in 1983 de oprichting van 'Diensten voor opvanggezinnen' mogelijk.

6. De keuze van de ouders

De keuze van de ouders voor opvang in een gezinsmilieu dan wel in een instellingsmilieu blijkt verband te houden met pedagogische overtuigingen (Leroy, 1980; Studiecentrum Mens en Ruimte, 1983; Demey, 1988).

Ouders die de voorkeur geven aan een *gezinsmilieu* blijken hun kind daarmee een "vervangthuis" te willen bieden. Ze slaan algemeen menselijke kwaliteiten hoger aan bij de opvangpersonen dan professionele bekwaamheid of opleiding. Ze beklemtonen het affectieve aspect en willen de kinderopvang persoonlijk kunnen controleren.
- Het *opvanggezin* wordt gewaardeerd omwille van de persoonlijke relatie die het kind er met de opvangmoeder kan aangaan en het beperkt aantal aanwezige kinderen. Ouders die gebruik maken van een opvanggezin zijn in grote mate tevreden over de opvang.
- *Familieleden* (in feite vooral grootouders) worden gewaardeerd omwille van hun opvoedingservaring, hun flexiebele beschikbaarheid en het feit dat ze geen financiële vergoeding vragen. Ouders die hun kind bij grootouders onderbrengen hebben wel soms moeite met de pedagogische opvattingen van deze mensen. Een aantal ouders brengt trouwens hun kind bij familie omdat er geen andere opvang voorhanden is.

Ouders die de voorkeur geven aan een *instellingsopvang* leggen de nadruk op professionalisering en opleiding van het personeel, op structuur en op officiële controle, kortom op een gespecialiseerde, deskundige aanpak. In 1988 werd in een onderzoek vastgesteld dat 10% van de ouders die voor hun kind een kribbe of peutertuin verkiezen, geen dergelijke opvangplaats kunnen vinden en dus op een andere opvang (voornamelijk bij familie) een beroep moeten doen. Het is niet duidelijk of dit aantal door de groei van het aantal opvangplaatsen, afgenomen is (Crombé, 1988).

De keuze voor één of andere kinderopvangvorm lijkt samen te hangen met socio-economische kenmerken van het gezin (Mens en Ruimte, 1983; Crombé, 1988). Volgende tendensen kunnen aangeduid worden:

- Gezinnen met meer kinderen, waarvan de ouders een hogere opleiding hebben genoten en een hoger inkomen hebben, doen meer dan anderen een beroep op georganiseerde opvang (dus minder op familie). Bij toenemend inkomen verkiest men bovendien opvanggezinnen boven kinderdagverblijven.
- Ouders met een zeer laag inkomen en alleenstaande moeders doen meer dan anderen een beroep op de kinderdagverblijven.
- Zeer jonge moeders (jonger dan 25 jaar) met een laag opleidingsniveau vertrouwen hun kinderen vooral aan de grootouders toe.

Elders hebben wij ons afgevraagd welke betekenis de kinderopvang zou kunnen hebben voor de gezinopvoeding. Moet het toevertrouwen van de kinderen aan kinderopvang - zij het onder druk van beroepseisen - geïnterpreteerd worden als het verlaten van het private karakter van de gezinsopvoeding in de richting van meer opvoeding in de openbare ruimte? Wij kwamen tot de stelling dat dit niet het geval is, omdat ouders de kinderopvang zien als een partner in de opvoeding van hun jong kind, een opvoeding die in essentie een 'gezinsopvoeding' (of opvoeding in het primaire leefmilieu) blijft (Vandemeulebroecke, 1993).

7. Kinderopvang: goed of slecht?

Nadat in 1983 bij Besluit van de Vlaamse Executieve een nieuwe basisreglementering voor de kinderopvang was vastgelegd, achtte *Kind en Gezin* het één van zijn opdrachten deel te nemen aan een discussie die toen zowel wetenschappelijk als bij het grote publiek aan de orde was, nl. de vraag of kinderopvang al dan niet nadelig is voor kinderen, een vraag die samenhangt met deze of het buitenhuiswerken van de moeder negatieve gevolgen heeft voor de ontwikkeling van haar kind(eren).

Om de discussie van argumenten te voorzien werd een beroep gedaan op (hoofdzakelijk buitenlandse) literatuur en onderzoeksresultaten. *Kind en Gezin* nam in de discussie het volgende duidelijke standpunt in (*Kind en Gezin*, 1988):

- Op basis van onderzoek kan niet besloten worden dat dagopvang, of het nu institutionele opvang dan wel gezinsopvang is, een nadelige invloed heeft op kinderen. Kinderen uit gedepriveerde milieu's kunnen er - zij het misschien tijdelijk - positieve effecten van ondervinden.

Kind en Gezin moet dan ook de keuze van de ouders niet beïnvloeden, maar hun keuze respecteren en positief ondersteunen (bv. door bij beroepsactieve vrouwen schuldgevoelens weg te nemen).

- *Kind en Gezin* moet zorgen dat de keuze van de ouders niet bemoeilijkt wordt, onder meer door een voldoende aanbod te realiseren en dit zowel aan opvang in instellingen als aan opvang in een gezinsmilieu.

- *Kind en Gezin* moet de kwaliteit van de geboden opvang verzekeren, zowel bij voorzieningen en personen die erkend en gesubsidieerd worden als waar dit niet het geval is.

- De functie van kinderopvang moet verruimd worden. Naast de behoeften van buitenshuiswerkende ouders kan er ook nood zijn aan dagopvang van kinderen uit probleemgezinnen, dagopvang van gehandicapte kinderen, opvang van kinderen van ouders die zich wensen bij- of om te scholen of van kinderen van werkzoekenden.

In dit standpunt komen een aantal elementen van het recente beleid aan bod die we in de volgende punten zullen bespreken.

8. Het streven naaar een uitbreiding van het aanbod

De vraag naar meer georganiseerde kinderopvang blijft bestaan. Het ministerie van Welzijn en Gezin heeft de laatste jaren inspanningen geleverd om ondanks budgettaire beperkingen, toch een stijging van het aantal gesubsidieerde kinderopvangplaatsen mogelijk te maken. Soms werd daarvoor wel naar quasi noodoplossingen gegrepen, bv. door het maximum aantal kinderen per opvanggezin te verhogen.

In het kader van de uitbreiding van het aanbod staan momenteel een aantal specifieke behoeften ter discussie. Een eerste heeft te maken met het feit dat in de (gesubsidieerde) opvangvoorzieningen de kinderen bij ziekte niet mogen gebracht worden, tenzij ze slechts 'licht ongesteld' zijn. Voor kinderen die echt ziek zijn bestaan er in sommige gevallen (verbonden aan opvanginstelling of dienst voor onthaalgezinnen) oplossingen voor een eerste opvang, in de vorm van kinderverzorg(st)ers die aan huis komen. Dit is echter een systeem dat werkt op basis van vervangende arbeidsstatuten in het kader van de werkloosheidsbestrijding, en dat niet algemeen verspreid is.

Een ander probleem vormt de toenemende behoefte aan zg. 'flexiebele opvang', d.w.z. opvang buiten de gewone openingsuren omwille van ongewone of wisselende werktijden van de ouders.

Sommige opvangvoorzieningen zijn al overgegaan tot een beperkte uitbreiding van de openingsuren, doch dit schept grote problemen voor de uurroosters van het (niet in aantal toenemende) personeel.

De discussie over de mate waarin de kinderopvang tegemoet hoort te komen aan de steeds veranderende eisen van de beroepswereld is nog maar net begonnen. Hoever kan men gaan met in te leveren op de tijd voor gezinsleven en gezinsopvoeding? Hoever moeten/kunnen werknemers meegaan in de flexibiliteitsbehoeften van de economische sector?
Dit brengt ons onrechtstreeks bij de vraag of de bedrijfswereld zelf initiatieven van kinderopvang zou kunnen nemen.

Toen in 1989 de fiscale aftrekbaarheid van de uitgaven voor kinderopvang voor de gezinnen geregeld werd, probeerde de overheid het nemen van initiatieven van kinderopvang ook voor de bedrijven fiscaal aantrekkelijk te maken. Daarbij werd de term 'bedrijfskribbe' ingevoerd en werden fiscale voordelen voorzien voor bedrijven die kinderopvangplaatsen creëren. Onder dit laatste wordt begrepen:

- het bedrijf zet zelf een kinderkribbe op, of
- verschillende bedrijven organiseren samen een kinderkribbe, of
- een privaat initiatief organiseert kinderopvang in de vorm van een kribbe of van een dienst met opvanggezinnen, die betaald wordt door een bedrijf of een groep van bedrijven.

De kosten die de werkgevers hiervoor maken, zijn aftrekbare bedrijfslasten inzoverre ze meer bedragen dan wat de ouders zouden betalen overeenkomstig de ouderbijdragen in de gesubsidieerde opvang, ongeacht of er al dan niet een bijdrage van de werknemers gevraagd wordt. Deze maatregel werd genomen om meer vrouwelijke werknemers te kunnen aanspreken op een ogenblik dat de vraag naar arbeidskrachten leek toe te nemen.

Vanuit de gezinsverenigingen en de vrouwenbeweging kwam er kritiek op de mogelijkheid van bedrijfskribben. Ze zouden de werkneem(st)ers te sterk afhankelijk maken van hun bedrijf (bv. tegen willekeurige veranderingen in de werktijden zou nu minder bezwaar kunnen worden gemaakt, de kinderen kunnen immers geen probleem vormen want het bedrijf zorgt zelf voor opvang) en de kinderen zouden mee moeten 'pendelen' naar de arbeidsplaats. Ook de vakbonden maakten bezwaar omdat deze regeling sociale voordelen zou creëren voor werknemers uit bepaalde - vooral florissante - bedrijven, waar anderen in minder sterke sectoren van uitgesloten zijn.

Uit een verkennend onderzoek naar de behoeften en mogelijkheden van kinderopvang in het bedrijfsleven (Baekelmans, 1993a), bleek dat zowel werkgevers als werknemers wel de problemen inzake kinderopvang onderkennen, doch het bedrijf niet beschouwen als de aangewezen initiatiefnemer terzake. Het onderzoek komt tot het besluit dat het bedrijfsleven noch qua organisatorische en materiële mogelijkheden, noch qua bekwaamheid, noch qua pedagogische en/of sociale inzichten en ingesteldheid, uitgerust is om zelf de opvangtaken op te nemen. Voegen we daarbij de dalende conjunctuur, dan hebben we de verklaring van de vaststelling dat er door de bedrijven uiterst weinig initiatieven werden genomen.

Een uitzondering vormen de reeds vroeger genomen initiatieven door de universiteiten die een pioniersrol inzake opvang speelden en de kinderopvang die door enkele grote ziekenhuizen georganiseerd wordt. Dat de houding van zowel de werkgevers als de werknemers in ziekenhuizen positief is ten opzichte van aan de werkplaats verbonden kinderopvang is niet verwonderlijk, gezien de specifieke noden (opvang op meer uitzonderlijke tijdstippen) en de overtuiging dat de bekwaamheid om jonge kinderen op te vangen aansluit bij de eigenheid van het "bedrijf" (Baekelmans, 1993a).

9. Het verzekeren van de kwaliteit van het aanbod

De overheid heeft bij decreet een aantal normen vastgelegd, zoals het aantal en de beroepskwalificatie van personeelsleden, de groepsindeling, het medisch-sociaal toezicht, en de openingsuren, e.d., waarmee een basis gelegd werd om een de pedagogische kwaliteit te waarborgen.

De laatste jaren gaat veel aandacht uit naar de realisatie van deze pedagogische kwaliteit in de praktijk, wat verder gaat dan het louter toepassen van de normen. Het standpunt dat daarbij wordt ingenomen is, dat het kind in de opvang optimale ontplooiingskansen moet krijgen. Dit veronderstelt o.m. voorwaarden t.a.v. de omgang met het kind, samenwerking met ouders en vorming van het personeel. Het veronderstelt ook toezicht op de realisatie van deze voorwaarden (L. Vandenberghe, 1992).

Daarbij rijst de vraag naar maatstaven voor pedagogische kwaliteit. Onderzoek daarover werd op verschillende plaatsen verricht. Aan de Universiteit van Gent startte in 1979 een studie waarin werd nagegaan in hoeverre een aantal door de onderzoekers geformuleerde criteria van kwaliteit (kindvriendelijke inrichting van de ruimte; interactie kinderverzorgster-kind; het betrekken van de ouders bij de werking; de waardering van het beroep van medewerker bij de opvang) gerealiseerd werden. Via begeleiding, vorming en advies werd gestreefd naar verbetering. In een balans over het onderzoek tussen 1979 en 1992 (Peeters, 1993), wordt besloten dat het met de realisatie van de kwaliteitscriteria in 1979 in vele kribben en peutertuinen slecht gesteld was. Reeds na de eerste vijf jaar werden echter grondige verbeteringen ten goede geconstateerd, en in 1992 kon men vrij positief schrijven over de gerealiseerde kwaliteit, alhoewel er nog een aantal tekorten en problemen blijven, zoals op het vlak van de samenwerking met de ouders, het werken met kansarme - en migrantenouders, het werken vanuit een uitdrukkelijk pedagogisch concept.

Een specifiek kwaliteitsaspect werd onderzocht door Laevers, Leijnen en Veulemans, nl. de betrokkenheid (kwaliteit van ervaringen) en het welbevinden (sociaal-emotioneel aspect) van peuters in dagverblijven. Aspecten in de dagverblijven die de betrokkenheid lijken te beïnvloeden zijn het aanbod en de variatie van spelmateriaal, de ruimte-indeling, de tussenkomsten van de opvangpersoon en de dagindeling (Laevers, Leijnen & Veulemans, 1993). Over dit onderzoek wordt elders in dit nummer verslag uitgebracht.

Door de studiedienst van *Kind en Gezin* werden, in samenwerking met de afdeling Orthopedagogiek van de K.U.Leuven, beoordelingsschalen voor het pedagogisch functioneren van kinderdagverblijven geconstrueerd, te gebruiken als basis voor het toezicht op de pedagogische kwaliteit.

Ze zijn gebaseerd op een pedagogisch concept van twaalf criteria, enerzijds gepuurd uit de pedagogische literatuur over de opvoedingsrelatie in het algemeen, anderzijds geformuleerd in confrontatie met inspectie-ambtenaren opdat ze relevant zouden zijn voor de praktijk van de kinderopvang. De criteria zijn:

- flexibiliteit in de dagindeling

- individualisering
- stimulering van alle ontwikkelingsdomeinen
- structureren
- stimulering tot zelfstandigheid
- voldoende bewegingsvrijheid bieden
- veiligheid
- vaardigheden van de begeleid(st)ers
- samenwerking met ouders
- observatie van kinderen om gerichte aanpak te verzekeren
- vorming van personeel
- overleg tussen personeel

Deze criteria worden via observaties en schalen toegepast op alle situaties in het kinderdagverblijf, en aangevuld met gesprekken. De inspectie neemt hierbij een optimaliserend standpunt in. Dit wil zeggen dat samen met de voorziening nagegaan wordt wat er ter plaatse kan verbeteren en dat beleidsmaatregelen geformuleerd worden die tot een kwaliteitsverhoging kunnen leiden.

Momenteel wordt het werken met de beoordelingsschalen uitgetest in de crèches. Het is de bedoeling het instrument bij te sturen en later aangepaste versies te ontwikkelen voor andere kinderopvangvoorzieningen (Vandenberghe, 1992).

10. Vorming van het personeel

Hierboven bleek reeds dat vorming van personeel beschouwd wordt als een aspect van kwaliteitsbevordering. Wat de instellingen betreft bestaat het probleem dat de vooropleidingen die geëist worden voor de tewerkstelling, niet echt voorbereiden op de taken in de kinderopvang. Zo moeten de opvangpersonen gebrevetteerde kinderverzorg(st)ers of kleuterleid(st)ers zijn. De eerste opleiding is echter veeleer gericht op werk in een ziekenhuis en de tweede op het kleuteronderwijs. Er worden dan ook pleidooien gehouden om deze opleidingen meer af te stemmen op kinderopvang.

Het is in dat licht niet verwonderlijk dat zowel het personeel zelf als beleidsverantwoordelijken en deskundigen op een grote behoefte aan bijscholing wijzen. Meer en meer geraken zowel de overheid als de praktijk ervan overtuigd dat vorming enerzijds en valorisering van de beroepen in de kinderopvang anderzijds, een belangrijke factor vormen voor de kwaliteit van de opvang. Het V.B.J.K. en tal van andere centra bieden momenteel bijscholingskursussen aan, waarin thema's aan bod komen als: ontwikkeling van het jonge kind, kindgerichte activiteiten, contact met de ouders, pedagogische observatie, stimulering van het kind, enz. Kind en Gezin staat hier zeer positief tegenover en stimuleert de deelname van personeel uit opvangvoorzieningen aan kwaliteitsvolle kursussen.

Recent neemt ook de aandacht toe voor de vorming van opvangouders. Diensten voor opvanggezinnen moeten reglementair vier vormingsavonden per jaar organiseren voor hun aangesloten opvangouders. De onthaalpersoon in het gezin (meestal de moeder)

moet aan deze vier vormingssessies deelnemen. Vele diensten richten daarnaast ook startcursussen in voor nieuwe onthaalgezinnen. Onthaalgezinnen die niet aangesloten zijn bij een dienst, hebben geen verplichting tot vorming.

Bekijken we de inhoud van de aangeboden vorming, dan blijkt voorlichting, met de traditionele thema's als verzorging op kop, als belangrijkste naar voor te komen. Pedagogische en psychologische onderwerpen veroveren echter stilaan hun plaats. Voor training van vaardigheden is er, gezien de beperkte tijd, weinig plaats.

Het V.B.J.K. stimuleerde naar Brits voorbeeld de laatste jaren een alternatief voor de klassieke vormingsavond, nl. een bijeenkomst overdag van opvangmoeders met de hun toevertrouwde kinderen ('Komin' = Kinderen en Opvangmoeders(ouders) INstuif). De opvangouders ontmoeten er elkaar, zijn samen bezig met de kinderen (kunnen ideeën opdoen voor de eigen situatie) en nemen - in twee groepen die om de beurt aan bod komen - deel aan een groepsgesprek o.l.v. de dienstverantwoordelijke. Desgewenst kan er ook gerichte informatie aangeboden worden. De eerste experimenten met deze samenkomsten waren suksesvol (Feys, 1993).

Een thema dat momenteel in de vorming en de begeleiding (opnieuw) veel aandacht krijgt vanwege *Kind en Gezin* is de veiligheid in de kinderopvang. Nu de pedagogische kwaliteit meer en meer centraal komt te staan bestaat immers het gevaar dat de vroegere prioriteiten (hygiëne en veiligheid) verwaarloosd worden. Jaarlijks wordt een overzicht gepubliceerd van de ongevallen die kinderen in de opvang overkomen. Men is erin geslaagd de ongevalsincidentie geleidelijk aan te doen dalen. Zware ongevallen zijn uiterst zeldzaam (*Kind en Gezin*, 1991).

11. Het verruimen van de functie van kinderopvang

Gesubsidieerde opvangvoorzieningen hebben volgens het decreet van 21 december 1983 een ruimere doelstelling dan enkel kinderen op te vangen wiens ouders wegens beroepsbezigheden niet in de mogelijkheid zijn hen gedurende de dag op te voeden. Ze moeten ook (bij voorrang!) kinderen opnemen waarvan het omwille van sociale of pedagogische motieven aangewezen is dat zij gedurende de dag begeleiding en opvang krijgen buiten het gezin. Bovendien moeten kinderen uit gezinnen met de laagste inkomens prioriteit krijgen.

Eén groep kinderen wordt uitdrukkelijk vernoemd in het decreet, nl. de gehandicapte kinderen die er baat bij vinden samen te leven met andere kinderen van hun leeftijd. In zoverre deze kinderen bijzondere zorgen vereisen, kunnen de opvangvoorzieningen bijkomende subsidie bekomen.

Bij probleem- of crisissituaties, of bij zeer specifieke arbeids- of leefomstandigheden, kunnen ouders voor hun jonge kinderen gebruik maken van een beperkt aantal gesubsidieerde voorzieningen voor dag- en nachtopvang (463 plaatsen in 9 kinderdag- en nachtverblijven, in regel tot 3 jaar), van gespecialiseerde kinderopvangcentra (876

plaatsen in 15 centra, 2 tot 14 jaar) en van diensten voor kortstondige private gezinsplaatsing (4 diensten, in principe tot 6 jaar).

Er is ook nog een kinderopvangcentrum voor gehandicapten, waar zij voor een kort verblijf terecht kunnen (60 plaatsen, leeftijdsgrens 25 jaar).

Sinds 1992 bestaat tenslotte de mogelijkheid om kinderen tot 6 jaar, uit gezinnen waar de opvoeding problematisch verloopt en waar de draagkracht van de ouders overschreden lijkt, in dagopvang te nemen, mét begeleiding van de ouders (25 plaatsen in 2 instellingen).

In al deze gevallen gaat het om gesubsidieerde en door *Kind en Gezin* gecontroleerde opvang.

12. Actuele onderzoeksthema's

Traditioneel is hét centrale thema uit het onderzoek inzake kinderopvang de vraag naar de gevolgen voor het kind, met twee hoofdtendensen, nl. (1) de vraag of kinderen er baat bij kunnen vinden (hoofdzakelijk vanuit de bekommernis kansarme kinderen een compensatorische opvoeding te geven) en (2) de vraag of er risico's aan verbonden zijn (hoofdzakelijk vanuit de gehechtheidstheorie).

We hebben reeds vermeld dat de overheid vrij pragmatische reageerde toen er grote vraag naar georganiseerde kinderopvang kwam (zie bij Kinderopvang: goed of slecht?)

Aan Vlaamse onderzoekscentra ziet men dan ook eerder een tendens om naar de mogelijkheden van kinderopvang te kijken dan naar de risico's. Dit wil niet zeggen dat de discussie over de risico's niet gevoerd is, maar de vragen of twijfels die men had werden vaak opgelost door systematisch naar antwoorden te zoeken in buitenlands onderzoek (zie bv. Leroy, 1980; Van Crombrugge, 1993). Het eigen onderzoek was en is vooral gericht op twee grote domeinen: enerzijds de verbetering van de kwaliteit (zie hierboven) en anderzijds de problematiek "gezin en arbeid". Wat dit laatste betreft is er van de kant van het beleid vooral interesse voor indicaties voor behoeften en wensen van de ouders.

De studiedienst van *Kind en Gezin* volgt via jaarlijkse "herfstenquêtes" het gebruik van kinderopvang voor kinderen jonger dan 3 jaar.

De Limburgse Raad voor Samenlevingsopbouw (LISO, 1991) deed in opdracht van de Limburgse Commissie Vrouwenarbeid een grondig onderzoek naar vraag en aanbod in de kinderopvang in de provincie Limburg (1991). Hieruit bleek dat ouders erg variërende oplossingen vinden voor de opvang van hun kinderen, afhankelijk van de eigen gezinssituatie (o.m. inzake beroepsarbeid), en van het formele en informele aanbod. Voor regelmatige dagopvang wordt het gemakkelijkst een oplossing gevonden. Het is moeilijker opvang te vinden voor onregelmatige tijdstippen (bv. deeltijds of voor wisselende tijdstippen) en er zijn heel wat problemen met de voor- en naschoolse opvang

(waarvoor echter sinds het moment van het onderzoek reeds een ruimer aanbod ontwikkeld werd).

In het kader van twee lopende grootschalige enquêtes 'Gezinsonderzoek' en 'Gezin en Arbeid' gaat het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudies (een studiecentrum van de Vlaamse Gemeenschap) momenteel bij representatieve steekproeven uit de Vlaamse bevolking onder meer het gebruik, de intenties en voorkeuren van ouders na inzake kinderopvang van 0 tot 12 jaar.

Aan het Centrum voor Gezinspedagogiek aan de K.U.Leuven loopt een project waarin met medewerking van studenten nagegaan wordt welke betekenis verschillende betrokkenen aan kinderopvang toekennen in de kontekst 'gezin en arbeid'.

Er worden vier vragen behandeld: (1) welke argumenten werden en worden door de actoren uit het maatschappelijk debat inzake gezin en arbeid gehanteerd wanneer ze pleit(t)en voor kinderopvang? gaat het (ook) om pedagogische argumenten en zo ja welke zijn dit?; (2) welke rol speelde kinderopvang in de keuze van ouders die zo'n 20 jaar geleden voor een tweebanengezin kozen? Hebben ze pedagogische argumenten overwogen? Hoe evalueren ze dit zovele jaren later?; (3) welke rol kennen opvangpersonen die al zo'n 20 jaar ervaring hebben zichzelf toe inzake de opvoeding van de kinderen die aan hen werden toevertrouwd? welke rol kennen ze zichzelf toe t.o.v. de gezinnen/ouders? (4) welke betekenis heeft voor adolescenten die als jong kind in kinderopvang waren deze opvang nu? Menen ze dat dit invloed gehad heeft op hun ontwikkeling? Herinneren ze zich nog iets of is er iets van overgebleven, bv. blijvend contact met opvangpersonen, invloed van opvangpersonen? (het is de bedoeling te vergelijken met de schaarse empirische gegevens over lange-termijn-effecten van kinderopvang). Hoe kijken zij tegen kinderopvang aan in het kader van hun eigen toekomst? Dit project wordt in de zomer van 1994 afgerond.

Summary

The article gives a survey of the organisation of child care in the Flemish Community. An outline is presented of the (recent) historical background of the present situation; next, the most important options of policy are described: the point of view concerning effects of child care, the strive for expansion, the assurance of the quality, the training of the personel, the broadening of the function of child care. Where possible, research is concisely discussed.

Correspondentieadres: L. Vandemeulebroecke, Afdeling Gezinspedagogiek, Vesaliusstraat 2, 3000-Leuven

Literatuur

Baekelmans, R. (1993). Inspiratiebronnen. In R. Baekelmans, (Ed.), *Werken aan een betere kinderopvang*. Gent: V.B.J.K.

Baekelmans, R. (1993a). *Prospectie bij het bedrijfsleven naar behoeften, wensen en mogelijkheden inzake kinderopvang*. Gent: vakgroep Algemene Psychologie, Rijksuniversiteit.

Crombé, C. (1988). *Werk en ouderschap: hoe combineer je dat? Opvangmogelijkheden voor kinderen van 0 tot 12 jaar*. Brussel, Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, Secretariaat v.d. Commissie Vrouwenarbeid.

Demey, H. (1988). *Verwachtingen en bekommernissen van ouders die hun kind toevertrouwen aan een kinderdagverblijf*. K.U.Leuven, Licentiaatsverhandeling Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Feys, S. (1993). *Vorming van opvangouders. Realisaties en mogelijkheden binnen de structuur van de kinderopvang in Vlaanderen*. K.U.Leuven, niet gepubliceerde Licentiaatsverhandeling Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Kind en Gezin. (1988). *Kinderdagopvang: een groeiende keuze van ouders. Studie en voorstellen voor kinderdagopvang in Vlaanderen*. Brussel, Kind en Gezin.

Kind en Gezin. (1991). *Kinderdagverblijven en diensten voor opvanggezinnen. Ongevallen overkomen aan kinderen in 1990*. Brussel: Kind en Gezin.

Kind en Gezin. (1992). *Enquête inzake het gebruik van kinderopvang voor kinderen jonger dan 3 jaar. Najaar 1991*. Brussel: Kind en Gezin.

Kind en Gezin. (1992). *Jaarverslag 1992*. Brussel: Kind en Gezin.

(1991). *Kinderopvang in Vlaanderen*. Leuven: Dienst Opvanggezinnen van de Landelijke Beweging.

Laevers F., Leynen, A., & Veulemans, K. (1993). De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven. In R. Baekelmans, (Ed.), *Werken aan een betere kinderopvang*. Gent: V.B.J.K.

Leroy, C. (1980). *De behoeften van het kind met betrekking tot de zich wijzigende gezinsfuncties. Literatuurstudie*. Brussel: C.B.G.S.-rapport nr.39.

LISO (1991). *Onderzoek Kinderopvang in Limburg*. Hasselt: LISO.

Peeters, J. (1993). Kwaliteitsverbetering in de kinderdagverblijven met steun van de Bernard van Leer Foundation. In R. Baekelmans, (Ed.), *Werken aan een betere kinderopvang*. Gent: V.B.J.K.

Peirens, K. (1992). *De plaats van kinderopvang binnen de combinatie van beroepsactiviteit en de opvoeding van kinderen. Een onderzoek bij jonge, gehuwde, beroepsactieve K.A.V.-leden*. Leuven: Onuitgegeven Licentiaatsverhandeling Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Studiecentrum Mens en Ruimte. (1983). *De uitbouw van de kinderopvang in de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: rapport in opdracht van de gemeenschapsminister van Gezin en Welzijn.

Van Crombrugge, H. (1993). Gehechtheid en kinderopvang. *Het Kind, nr.3*, 11-21.

Vandemeulebroecke, L. (1993). Een stabiel en veilig opvoedingsmilieu. De betekenis van kinderopvang voor de hedendaagse gezinnen. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk, 5/3*, 15-20.

Vandenberghe, L. (1992). Kind en Gezin en de pedagogische kwaliteit van de opvang. *KIDO-magazine*, 7/3, middenkatern.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Vlaanderen
Kwaliteitsanalyse

Ped T. 18 (1993), nr. 5/6, p. 325-342

Kinderopvang in Nederland

Tussen kiezen en delen

B. BIJLSMA en H. NAKKEN

Samenvatting

De kinderopvang in Nederland is sterk in beweging. Een tijdelijke stimulering door de landelijke overheid moet ervoor zorgen dat Nederland zijn achterstand op het gebied van voorzieningen voor kinderen van werkende en studerende ouders inhaalt. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van recente ontwikkelingen en knelpunten. De auteurs sluiten af met een beschrijving van pedagogische uitgangspunten, van waaruit enkele aandachtspunten voor 'goede' kinderopvang worden geformuleerd.

1. Inleiding

De strijd om crèches dateert vanaf de jaren 60. Zij werden lange tijd gezien als een noodzakelijk kwaad. Plaatsing van een kind was alleen te rechtvaardigen wanneer de gezinssituatie duidelijke tekorten vertoonde. In de context van een inmiddels grotendeels geïndividualiseerde industriële samenleving, waarin de vrouw en de man gelijke rechten hebben, maar ook gelijke plichten krijgen, werd de behoefte aan voorzieningen voor kinderopvang steeds dringender. In de jaren zestig breidde allereerst het netwerk van peuterspeelzalen zich snel uit. Deze voorzieningen werden vooral van belang geacht voor hun preventieve functie voor kind en samenleving. Het treffen van opvangvoorzieningen voor kinderen van werkende ouders bleef de verantwoordelijkheid van de ouders. Met het in werking treden van de *Stimuleringsmaatregel Kinderopvang* leek in 1990 een omslag plaats te vinden. Om economische redenen werd het van belang geacht dat Nederland zijn achterstand zou inhalen op het gebied van kinderopvangvoorzieningen, gebruikt door werkende ouders. "Kinderopvang is al met al op weg een maatschappelijk geaccepteerd verschijnsel in Nederland te worden", vermeldt de evaluatienotitie van de Stimuleringsmaatregel van het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (1992).

We willen deze acceptatie nader onderzoeken door middel van een beschrijving van de bestaande kinderopvang. Wij bespreken de getroffen maatregelen met betrekking tot de uitbreiding en de verbetering van de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland. Vervolgens zullen wij een analyse van knelpunten maken.

2. Wat is kinderopvang?

De term 'kinderopvang' beschrijft het verschijnsel dat kinderen - buiten onderwijs- en hulpverleningssituaties -, ook door anderen dan de eigen ouders of verzorgers worden verzorgd en opgevoed. Kinderopvang biedt daarmee een verbreding van het leefmilieu en is aanvullend op de woon- en leefsituatie thuis.

Peuterspeelzalen worden door ons ook tot de 'sector' kinderopvang gerekend, al menen besturen en leiding wel eens, dat daarmee geen recht gedaan wordt aan het karakter van het peuterspeelzaalwerk (Akkermans Mobach, 1993).

In de praktijk zijn in Nederland verschillende definities van kinderopvang in omloop. (Bijlsma, 1991; Mutsaers De Nijs, 1992). Overheden grenzen met definities hun subsidiebeleid af. Steunorganisaties doen hetzelfde voor hun doelgroepen. Voorzieningen onderling hanteren definities om het eigen programma beter te profileren. Liesbeth Pot (1993) leidt haar artikel 'Kinderopvang uit(een)gelegd' als volgt in: "De term 'kinderopvang' geeft aan dat kinderen worden opgevangen, en meer niet". Zij lijkt daarmee een pragmatische uitweg te kiezen uit een definitiestrijd die slechts leidt tot vertroebeling van de kern waar het bij 'kinderopvang' in Nederland om gaat.

Analyseren we in de literatuur en in beleidsstukken het gebruik van de term kinderopvang, dan komt een aantal kenmerken steeds weer terug:
* De opvang wordt gezien als aanvullend aan de thuissituatie. De ouders blijven eindverantwoordelijk voor de opvoeding van het kind.
* De motieven van de ouders zijn divers. De ouders hebben met elkaar gemeen dat steun word gevraagd bij het verzorgen en opvoeden van hun kind(eren).
* De kinderen kunnen zowel via een formeel als via een informeel circuit worden opgevangen.
* Het gaat in de georganiseerde opvang om kinderen van 0 tot en met 12 jaar.
* Kinderopvang speelt een rol in de periode voorafgaand aan het (verplichte) onderwijs, alsmede gedurende de tijden waarop het kind geen onderwijsvoorziening bezoekt.
* Kinderopvang is niet bedoeld voor het bieden van hulpverlening in problematische opvoedingssituaties.
* Kinderopvang is niet bedoeld als aanvulling op het onderwijssysteem. Dit neemt niet weg dat kinderen ook in de opvangsituatie leerervaringen opdoen.
* In de wijze waarop aan de inhoud van de opvang vorm wordt gegeven, zijn per opvangvorm andere accenten terug te vinden.

3. Kinderopvangvormen in Nederland

Nemen we bovenstaande kenmerken van kinderopvang als uitgangspunt, dan kunnen we in Nederland verschillende vormen van formele kinderopvang onderscheiden.

a. Peuterspeelzalen voor kinderen van 2-4 jaar voor maximaal vier uur aaneengesloten opvang per dag. Peuters kunnen geplaatst worden gedurende twee of drie dagdelen -

meestal ochtenden - per week. Peuterspeelzalen zijn in de schoolvakantie gesloten. (Mutsaers De Nijs, 1992; Akkermans Mobach, 1993).

b. Kinderdagverblijven voor kinderen in de leeftijd van 6 weken tot 4 jaar. De voorziening is minimaal 5 uur per dag aaneengesloten geopend. Afhankelijk van het aantal uren dat het centrum op jaarbasis is geopend wordt gesproken van halve-dagopvang, hele-dagopvang en verlengde- of 24-uurs opvang.

c. Schoolkinderenopvang is een verzamelnaam voor voorzieningen voor kinderen in de schoolleeftijd van 4-12 jaar. Deze term wordt in de eerste helft van 1993 geïntroduceerd door het Landelijk Netwerk Schoolkinderenopvang. Naast overblijfvoorzieningen in de basisschool en buitenschoolse opvangvoorzieningen wordt nu de verlengde schooldag en het kinderwerk als opvangvorm genoemd. Buitenschoolse Opvangvoorzieningen (BSO) bieden, in georganiseerd verband, opvang buiten de schooluren en in vakanties voor kinderen in de leeftijd van 4 - 12 jaar. Kinderwerk biedt kinderen een plek waar ze onder andere plezier kunnen maken, elkaar ontmoeten, vrienden maken en kunnen recreëren. Hieronder vallen clubs, maar ook het speeltuinwerk. De verlengde schooldag is een vorm van buitenschools leren, waarin kinderen activiteiten aangeboden krijgen op gebieden waar zij niet gemakkelijk mee in aanraking komen. Het is niet de bedoeling dat het schoolse aanbod in de verlengde schooltijd wordt herhaald (Van Dijk Meijvogel, 1993).

d. Activiteitgebonden opvang. Dit betreft groepsopvang of gastouderopvang voor kinderen van ouders die een bepaalde activiteit bezoeken.

e. Gastouderopvang. Een gastouder is een particulier die door bemiddeling van het gastouderbureau, tegen vergoeding en in georganiseerd verband, tenminste 8 uur per week opvang biedt aan maximaal tegelijkertijd 4 kinderen in de leeftijd van 0 tot 13 jaar. Het gastouderbureau bemiddelt tussen gast- en vraagouders en begeleidt de ouders bij de uitvoering van de opvang.

Van de hierboven beschreven vormen wordt de capaciteitsuitbreiding in kinderdagverblijven, in vormen van buitenschoolse opvang en de gastouderopvang, door de landelijke overheid tijdelijk extra gestimuleerd.

4. De functies van kinderopvang

De grote verscheidenheid aan opvangvoorzieningen in Nederland bedient verschillende belangengroepen, die elk hun eigen verwachtingen hebben met betrekking tot doelen en effecten van kinderopvang. Als belanghebbenden zijn te onderscheiden (Pot, 1993; Miltenburg Singer, 1993):

* de kinderen, als directe gebruikers;
* de ouders, als opdrachtgevers en 'gebruikers' van opvang ten behoeve van hun kinderen;
* de bedrijven als afnemers van opvangplaatsen ten behoeve van hun werknemers;
* lokale en landelijke overheden met beleidsdoelen op het gebied van preventie, sociale vernieuwing, arbeidsparticipatie en emancipatie;

* de leveranciers (wetenschappers, hulpverleners en bedrijven), die de kinderopvang produkten en diensten aanbieden.

In de literatuur vinden we de verschillende belangen terug bij het bespreken van de functies van kinderopvang. Een functie wordt gezien als een cluster van inhoudelijk samenhangende activiteiten. In Nederland zijn nog geen afspraken gemaakt over de wijze waarop de taken op het gebied van kinderbeleid het beste kunnen worden geclusterd. De wijze waarop doelen en effecten van kinderopvang door de auteurs in clusters worden ondergebracht, laat dan ook vooral de voorkeur van de auteurs terugzien.

Wij zullen de functies bespreken en lichten bij elke functie toe welke inhoud daaraan wordt gegeven, alsmede welk belang wordt gediend. Wij volgen in hoofdlijnen het onderscheid van Wagenaar (1977). In tegenstelling tot haar indeling wordt de functie 'opvang' door ons in een aparte categorie opgenomen. Wij komen dan tot functies gericht op de opvang, recreatie, opvoeding, gezondheidszorg, sociale relaties en arbeidsmarkt.

a. Opvang

In de kinderopvang wordt de beschikbaarheid van de ouders voor het kind tijdelijk door anderen overgenomen. Het kind kan zowel in de thuissituatie, bij een gastouder of in een groepsvoorziening verblijven.

b. Recreatie

Met behulp van een niet-verplichtend programma wil men de kinderen in de kinderopvang leren de vrije tijd op zinvolle wijze te besteden. Er is een grote variëteit aan speelmateriaal, waaruit het kind zelf mag kiezen. Daarnaast is het kind over het algemeen vrij om mee te doen met groepsactiviteiten (Meijvogel, 1991; Miltenburg Singer, 1993).

c. Opvoeding

De opvoeding in de kinderopvang is samen te vatten als het verzorgen, het spelen en leren, en via het ontmoeten het overdragen van waarden en normen. Ouders en werkers in de kinderopvang willen het kind een veilige omgeving bieden, welke tegelijkertijd het kind voldoende uitdaagt. Ook moet er gelegenheid zijn voor en geholpen worden bij het maken van schoolwerk. De inhoud van het kinderopvangwerk is nog volop in ontwikkeling. We komen hier later in dit artikel nog op terug.

d. Gezondheidszorg

In de kinderopvang delen ouders de opvoeding van hun kind(eren) met beroepsopvoeders. Dit delen biedt gelegenheid tot het uitwisselen van ervaringen rond dagelijkse opvoedingsvragen of opvoedingsproblemen. Dit kan bijdragen tot het tijdig signaleren en daarmee tot het voorkomen van problemen. Het verblijf in de opvangsituatie zou verder negatieve effecten van problemen kunnen verminderen of zelfs tegengaan.
Van de signalerende functie wordt al enige tijd gebruik gemaakt. Het komt regelmatig voor dat hulpverleners ouders adviseren om het kind een kindercentrum te laten bezoeken. Daarnaast wordt steeds vaker aandacht besteed aan het aanbod in kindercentra voor kinderen met een handicap of met een ontwikkelingsachterstand. Men beoogt dan met de opvang in een relatief normale opvangsituatie negatieve effecten op de opvoeding en ontwikkeling van het kind te voorkomen.
Met signaleren bedoelen wij dat goede beroepsopvoeders net als ouders een gevoeligheid ontwikkelen voor het herkennen van problemen. Het signaleren is geen activiteit waarmee beroepsopvoeders - vanuit een specifieke deskundigheid - ontwikkelingsstoornissen of opvoedingsproblemen kunnen opsporen of identificeren. Ook Hermanns (1992) benadrukt dat beroepsopvoeders in de kinderopvang moeten handelen vanuit een houding waarin het "samen ervaren van een opvoedingsprobleem" en het "gezamenlijk zoeken naar oplossingen" centraal staat. Daar waar in preventieprogramma's wordt gesproken van kinderopvang als 'vindplaats' voor kinderen met ontwikkelingsrisico's, dreigt het gevaar de signaleringsfunctie van de kinderopvang om te zetten in een opsporingsfunctie. De term opsporen verwijs naar het 'actief zoeken naar' opvoedingsproblemen en ontwikkelingsstoornissen. Het 'gewone' opvoeden wordt dan overschaduwd door het overnemen van screeningstaken van de hulpverlening. Beroepsopvoeders die met een 'opsporingstaak' worden belast kunnen zich een soort gezondheidsinspecteurs gaan voelen. Ouders kunnen het gevoel krijgen via de kinderopvang gecontroleerd te worden op hun opvoedingscompetentie. Hierdoor kan de samenwerkingsrelatie tussen beroepsopvoeders en ouders worden bedreigd. Bovendien ontbreekt op dit moment over het algemeen de toerusting om deze screeningstaken op verantwoorde wijze te kunnen uitvoeren. De meeste kindercentra in Nederland zullen zich niet in de opsporingstaak herkennen.

e. Sociale relaties

Kindercentra zijn een ontmoetingsplek voor zowel kinderen als voor de ouders. Kinderopvang vergroot de bewegingsvrijheid van ouders, zodat zij ook buiten de kinderopvang gemakkelijker in staat zijn om nieuwe contacten te maken en te onderhouden. De nieuwe contacten tussen kind en werkers, tussen beroepsopvoeders en ouders en tussen ouders onderling, kunnen de relaties binnen de gezinnen en tussen bewoners van een wijk positief beïnvloeden.

f. Arbeidsmarkt

Voldoende arbeidspotentieel dat flexibel inzetbaar is naar geschiktheid, is voor de hele samenleving van belang. Kindercentra die langer open zijn, stellen ouders in staat aan

het werk te gaan of te blijven. Werkgevers kunnen door het bestaan van deze voorziening goede werkkrachten in dienst houden.

Tevens wordt het scheppen van werkgelegenheid in de kinderopvang van belang geacht. Hierbij wordt vooral aandacht besteed aan de mogelijkheden voor vrouwen uit migrantengezinnen (allochtonen). De uitbreiding van de sector kinderopvang komt daarnaast ook de toeleveringsbedrijven ten goede. Gedacht moet worden aan bouwbedrijven, leveranciers van inrichtingen en van speelmateriaal.

Veranderingen in de samenleving klinken vooral door in de functies die door de jaren heen extra onder de aandacht worden gebracht. Vanaf de jaren zestig werden met het accent op de preventieve functie (gezondheidszorg) veel peuterspeelzalen opgezet. Het is vooral het economisch belang (de arbeidsmarkt) dat in de negentiger jaren zwaar weegt bij het stimuleren van capaciteitsuitbreiding bij de dagopvangvoorzieningen.

5. De Nederlandse inhaalmanoeuvre

We hebben hiervoor beschreven wat wij onder kinderopvang verstaan en welke functies kinderopvang heeft. We zullen in deze paragraaf een indruk geven van de inspanningen die geleverd worden om de achterstandssituatie van kinderopvang voor werkende en studerende ouders te verbeteren.

5.1 De stimuleringsmaatregel kinderopvang

Sinds 1990 is de Stimuleringsmaatregel Kinderopvang van kracht. Deze stimuleringsmaatregel is alleen gericht op die vormen van opvang die ouders in staat stellen te (blijven) werken.

Het Ministerie van Welzijn Volksgezondheid en Cultuur streeft ernaar met deze maatregel per 31 december 1993 een capaciteit te realiseren van ca. 70.000 opvangplaatsen. Een opvangplaats is een plaats in een kinderopvangvoorziening of gastgezin die gedurende tenminste 2.160 uur per jaar opvang biedt en ten hoogste 3.240 uur per jaar. Men gaat ervan uit dat de voorziening 5 werkdagen, gedurende 9 uur, is opengesteld; dit gedurende tenminste 48 weken per jaar. Een opvangplaats kan door meer dan één kind worden bezet.

De resultaten van deze stimuleringsmaatregel worden jaarlijks geëvalueerd. Gezien de snelle ontwikkelingen in de kinderopvang moet er rekening mee worden gehouden dat de in de volgende paragrafen genoemde cijfers inmiddels zijn gedateerd. (Mutsaers De Nijs, 1992; D'Ancona, 1992 ; WVC, 1993). Het betreft gegevens per 31 december 1991. Nieuwe uitbreidingsgegevens worden binnenkort verwacht, maar waren bij het opstellen van dit artikel helaas nog niet beschikbaar.

5.2 Capaciteit

De afdeling Sociaal-Geografisch en Bestuurskundig Onderzoek (SGBO) van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten vermeldt in haar onderzoeksrapport, dat per eind 1991 de meerderheid van de Nederlandse gemeenten een of meer vormen van kinderopvang heeft gerealiseerd. Dit ofwel binnen de eigen gemeentegrenzen, ofwel in samenwerking met een buurgemeente. De capaciteit van de voorzieningen is in de periode 1989-1991 toegenomen van 20395 naar 38055 opvangplaatsen. In de gesubsidieerde opvang wordt van opvangplaatsen gemiddeld door 2,15 kinderen gebruikgemaakt. Bij de niet-gesubsidieerde opvang ligt dit iets lager, nl. 1.89 kinderen per opvangplaats. De capaciteit is hoger in de randstad-provincies, maar in de rest van Nederland lijkt de capaciteit zich versneld uit te breiden.

5.3 Welke kinderen ?

De Stimuleringsmaatregel Kinderopvang heeft als doel de opvang van kinderen van werkende en studerende ouders. Daarbij moet deze kinderopvang ook voor de lagere inkomensgroepen en voor kinderen van alleenstaande ouders toegankelijk zijn. Gestreefd dient te worden naar evenredige vertegenwoordiging van minderheidsgroepen in de kinderopvang. Per 31 december 1991 zouden in Nederland naar schatting circa 77.500 kinderen van de formele kinderopvang gebruik maken. Een onbekend aantal kinderen wordt in het informele circuit opgevangen. Ca. 13% van de kinderen is van allochtone afkomst.

5.4 Welke ouders ?

Het bestaande aanbod van formele kinderopvang en de uitbreiding daarvan komt volgens het Ministerie vrijwel uitsluitend (95,3%) ten goede aan werkende of studerende vrouwen. 14% van de ouders zijn alleenstaand en 17% behoren tot de lagere inkomensgroep. Het Regeringsstandpunt Kinderopvang van april 1993 voegt hieraan toe dat op dit moment 25 à 30% van de gebruikers een hoger dan modaal inkomen heeft. De ouders moeten zelf een deel bijdragen in de kosten van de opvang. Deze bijdrage is meestal afhankelijk van het inkomen en varieert per gemeente.

5.5 Inbreng van de bedrijven

Bedrijven hebben een steeds groter aandeel in de financiering van de kinderopvang. Via de mogelijkheid een opvangplaats in een voorziening te huren hebben de bedrijven een belangrijke invloed op de ontwikkelingen aan de vraagzijde. In de evaluatiegegevens is een duidelijke toename te constateren van verhuurde opvangplaatsen. In gesubsidieerde instellingen is 1/3 van de opvangplaatsen een 'bedrijfsplaats'.

6. Ontwikkelingen op het gebied van de kwaliteit

In Nederland ligt het accent op zelfregulering. Overheden hebben de taak voorwaarden te scheppen op basis waarvan betrokkenen zo goed mogelijk zelf inhoud en kwaliteit

kunnen bepalen. De voorzieningen worden dan ook zelf verantwoordelijk gesteld voor het tot stand brengen en handhaven van een kwalitatief verantwoorde opvang. 'Goede' opvang kent dan twee schijnbaar tegengestelde aspecten. Enerzijds gaat het om dienstverlening welke aansluit op de behoeften vanuit de ouders. Anderzijds - en tegelijkertijd - gaat het om opvang voor het kind zelf, waar ouders hun kind met een gerust hart kunnen achterlaten. Dit laatste aspect is voor de meeste ouders voorwaarde om in werk of studie naar tevredenheid te kunnen functioneren.

6.1 Het kwaliteitsstelsel

Een kwaliteitsstelsel wordt gedefinieerd als een extern systeem van min of meer systematische regels, procedures, mechanismen en voorwaarden, die door relevante partijen gehanteerd worden om de uitvoerder de gewenste kwaliteit te kunnen laten leveren, om de geleverde kwaliteit te (kunnen) controleren en in overeenstemming te brengen met de eisen van deze relevante partijen (Commissie Kwaliteit Kinderopvang, 1993). Nederland kent op dit moment geen wetgeving waarin minimale inhoudelijke kwaliteitseisen worden gesteld. Meningsverschillen ontstaan vanuit verschillen in benadering van kinderopvang: kinderopvang als arbeidsmarktinstrument of als pedagogische basisvoorziening. Deze verschillen uiten zich in discussies over 'goede' kinderopvang. Moet de opvang zijn aangepast aan de (wisselende) werktijden van de ouders, of moeten de werktijden van de ouders worden aangepast aan pedagogische eisen in het belang van het kind? Welke pedagogische eisen zijn dat dan? "Deze verschillen in visies, belangen en posities leiden tot verschillende wensen ten aanzien van de minimale kwaliteitseisen voor kinderopvang", aldus het Ministerie in de *Evaluatienota Kinderopvang*, 1992 (p. 32).

In het kader van de stimuleringsmaatregel moeten gemeenten zelf minimale eisen vastleggen waaraan kinderopvangvoorzieningen moeten voldoen. Deze gemeentelijke verordeningen regelen tenminste de kwaliteit op het gebied van de veiligheid en hygiëne, de accommodatie (brandveiligheid en pedagogische geschiktheid); normen voor de groepsgrootte, het maximum aantal kinderen dat gebruik kan maken van een opvangplaats en de openingstijden van de opvang; aansprakelijkheids- en ongevallenverzekering en eisen met betrekking tot de vakbekwaamheid van het personeel. Van de gemeenten wordt ook controle op de naleving van deze verordeningen verwacht. In de praktijk komt het erop neer dat een dergelijke inspectie slechts in de helft van de gevallen daadwerkelijk wordt verricht (WVC, 1992).

Tot op heden is het niet gelukt overeenstemming te bereiken op concrete inhoudelijke kwaliteitsaspecten. Wel kwam vanuit een in 1991 georganiseerde landelijke conferentie over de kwaliteit de wens naar voren minimale kwaliteitsaspecten alsnog in landelijke wetgeving vast te leggen (Pot, 1992). Deze conferentie was mede aanleiding tot het instellen van de Commissie Pijkel Schröder. Deze commissie houdt zich bezig met de vraag hoe de kwaliteit van de kinderopvang bevorderd en gegarandeerd kan worden. Het gaat daarbij om het doel van de kinderopvang en om de rol die ieder der partijen - overheid, kindercentra en gebruikers - in een kwaliteitsstelsel vervult. De commissie heeft in oktober vervroegd advies uitgebracht. In het voorjaar van 1994 zullen adviezen

verschijnen over de functie van de kinderopvang, en de positie van ouders en personeel (Schröder in K. Groot [1993]; Commissie Kwaliteit Kinderopvang, 1993). Aanleiding tot het vervroegde advies is het wijzigen van de Welzijnswet. De commissie vreest dat zonder het opnemen van een nieuw artikel in deze herziene wet, de kwaliteit van het grote aantal niet-gesubsidieerde kinderopvangvoorzieningen niet geregeld zal zijn. In de zomer zijn nog twee voorstellen naar de Tweede Kamer gegaan. Het betreft de wet Klachtrecht Cliënten Zorgsector en de wet Medezeggenschap Cliënten Zorginstellingen. De kinderopvang wordt tot de in de wetsvoorstellen genoemde doelgroep van zorgaanbieders gerekend (WVC, nieuwsbrief). Met deze wetten wil de overheid de positie van de gebruikers versterken.

6.2 Interne kwaliteitszorg

De instelling is als eerste verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg. Hieronder wordt verstaan het geheel van min of meer systematische activiteiten, procedures en mechanismen, die tezamen gehanteerd worden om de kwaliteit van de dienst in stand te houden, te evalueren en te verbeteren (Commissie Kwaliteit Kinderopvang, 1993). In haar artikel 'Omgaan met kinderen, dat doe je gewoon', geeft Meijer weer hoe de inhoud van het werken in de kinderopvang tot stand komt (Meijer, 1993). "De zoektocht naar methoden voor het werken met groepen kinderen in de kinderopvang levert weinig op. De beschreven werkwijzen richten zich vooral op het kind of het inpassen van 'bijzondere' kinderen in kindercentra - bijvoorbeeld allochtone kinderen of kinderen met een handicap..... Er bestaat echter geen pedagogiek van de kinderopvang. Er is weinig bekend over hoe thuis en opvang in de beleving van een kind een plaats krijgen, over hoe het voor kinderen is om in twee werelden te leven. En ook over de groepsprocessen tussen jonge kinderen onderling weten we vrijwel niets. Dat verklaart waarom er op dit gebied geen beproefde werkmethoden beschikbaar zijn voor leidsters. Met andere woorden, zij baseren hun werk grotendeels op eigen inzichten en op afspraken die er zijn gemaakt binnen de instelling waar zij werken".

Op lokaal, provinciaal en landelijk niveau wordt door de voorzieningen zelf en door de steunorganisaties hard gewerkt om deze situatie te veranderen. In het kader van het ontwikkelen van een systeem van interne kwaliteitszorg is het van belang helderheid te scheppen over de normen en criteria in de eigen instelling.

Door het hele land worden pedagogische plannen beschreven. Ook zijn projecten opgezet voor het ontwikkelen en implementeren van interne kwaliteitszorg (Van Heycop ten Ham, et al., 1993). Door het analyseren van de plannen kunnen specifieke kenmerken van het (gewenste) pedagogisch handelen in de verschillende opvangvormen zichtbaarder worden. Hieruit kan dan beter worden nagedacht over richtlijnen in de voorwaardelijke sfeer.

Daarnaast kunnen ter illustratie projecten worden genoemd voor het verzamelen van voorbeeldmethodieken uit het buitenland (NIZW, Pot, L; lopend), voor het werken met 'probleemkinderen' (Jongepier, 1991; Meijer Van de Post, 1991; Knöptels, 1992), voor de opvang van kinderen met achterstanden (Veen, 1993), voor het experimenteren met 'netwerken kinderopvang' (Jongepier, 1993), voor Inspectie Kinderopvang (Steunpunt

Kinderopvang, Groningen, 1993), voor buitenschoolse opvang op het platteland (Meijvogel, 1993) en voor het regelen van de afstemming tussen ouders en instelling (Bijlsma, 1993).

Er is, zo blijkt uit bovenstaande opsomming, een grote diversiteit aan projecten te zien. Onvoldoende coördinatie leidt er regelmatig toe dat resultaten uit het eigen land onbekend blijven. Een belangrijk initiatief om hierin verbetering te brengen is de 'Catalogus Kinderopvang'. Deze catalogus geeft een overzicht van praktijkpublikaties en ontwikkelde materialen en wordt regelmatig geactualiseerd (Rosenboom, 1992).

7 Gesignaleerde knelpunten

We zullen nu de voornaamste knelpunten op het gebied van de kinderopvang samenvatten (Pelzer Miedema, 1990; Bijlsma, 1991; Mutsaers De Nijs, 1992; Pot, 1992; European Network on Childcare, 1992; WVC, 1992; Hol Rusch, 1993; WVC, 1993).

Algemeen organisatorisch

Er is te weinig capaciteit. Capaciteitsproblemen beperken de toegankelijkheid van de voorziening. Binnen de organisatie ontstaan problemen bij de doorstroming naar andere groepen. Tweede kinderen uit eenzelfde gezin zijn moeilijker of niet op dezelfde lokatie plaatsbaar. Bij wijziging van werkkring of verhuizing ontbreken garanties op (voortzetting van) een opvangplaats. De capaciteit van voorzieningen voor buitenschoolse opvang lijkt achter te blijven. Dit bedreigt de continuïteit van de opvang voor kinderen van 4 jaar en ouder.

Men ervaart een gebrek aan financiële middelen. Hierdoor staan posten als deskundigheidsbevordering en personeelsbezetting onder druk. Uren voor interne werkbegeleiding en extern overleg zijn moeilijk vrij te maken.

Bedrijfsopvang

Er bestaat een te grote afhankelijkheid van bedrijfsopvang. Onder invloed van de stimuleringsmaatregel vindt grotere integratie plaats van bedrijfsopvang met gesubsidieerde kinderopvang. Een economische recessie kan dan snel gevolgen hebben voor de exploitatie van de voorzieningen. Ouders zijn voor de plaatsingsmogelijkheid afhankelijk van het beleid en de kinderopvangbudgetten van hun werkgever. Op dit moment zijn werkgevers al terughoudend met het treffen van regelingen voor mannelijke werknemers en voor kinderen van 4 jaar en ouder. Als ouders in de ene plaats wonen en in de andere werken kan het moeilijk zijn om het kind geplaatst te krijgen in een voorziening in de eigen woonplaats.

Bedrijven kunnen als belangrijke financiers aan voorzieningen en ouders eisen stellen. Men vraagt de openingstijden van de voorziening te laten aansluiten op afwijkende werktijden. Hierdoor kunnen de exploitatiekosten stijgen. Ook kan geëist worden de

opvangtijden aan te passen aan flexibele en wisselende werkroosters. Dit geeft problemen bij het samenstellen van groepen.

Toegankelijkheid

De praktijk wijst uit, dat zonder speciaal beleid kinderen met een 'handicap', allochtone kinderen en kinderen met gedragsproblemen worden buitengesloten (Meijvogel, 1991; Miltenburg Singer, 1993). Naarmate de ouderbijdrage stijgt en de plaatsingsmogelijkheden afhankelijker worden van het bedrijfsleven, wordt de toegankelijkheid voor kinderen van studerende en alleenstaande ouders, van ouders uit sectoren die niet onder een CAO- of bedrijfsregeling vallen, van ouders met lagere opleidingen en uit minderheidsgezinnen, beperkt.

Personeel

In de kinderopvang is sprake van veel part-time arbeidsplaatsen. Hierdoor ontstaan ingewikkelde werkroosters en systemen voor overdracht. De beloning en de status van het beroep leidster is laag, met veel verloop als gevolg. Mede door de sterke uitbreiding is op verschillende plaatsen in Nederland een tekort aan beroepskrachten ontstaan. De snelle uitbreiding heeft ook geleid tot veranderingen in de organisaties. Bedrijfsmatiger en commercieel werken, schaalvergroting en fusies vergroten de roep om professionalisering van de sector. Men ervaart tevens een tekort aan kennis en vaardigheden met betrekking tot het opvoeden van jonge kinderen in groepsverband. De werkers ervaren een hoge werkdruk door de vele eisen die tegelijkertijd op hen afkomen.

Kwaliteitsstelsel

Kinderopvang is niet ingebed in jeugdbeleid. Men ervaart een gebrek aan samenhang tussen diverse maatregelen en programma's voor ouders en kind. De samenleving zou zich verantwoordelijk moeten voelen voor het welzijn van kinderen. Vanuit deze met ouders gedeelde zorg zou de positie van kind en ouders in de samenleving moeten worden vastgesteld en ondersteund.

Het werkveld heeft behoefte aan landelijke wet- en regelgeving op het gebied van de kwaliteit. Maar ook aan controle op de naleving hiervan.

De veiligheid en hygiëne laat te wensen over. Bij een steekproef is gebleken dat er een gebrek is aan duidelijke afspraken over de taakverdeling bij het optreden van noodsituaties, zoals bij brand. Ook zouden onvoldoende voorwaarden zijn gerealiseerd voor het kunnen bieden van eerste hulp bij ongelukken (EHBO). Er is soms sprake van ongeschikte en/of onveilige accommodaties (Tijdschrift *Kinderopvang*, 1993, nrs 2, 6, en 10).

De positie van ouders en kinderen is zwak. Schaarste aan opvangplaatsen maakt dat er voor ouders en kinderen weinig te kiezen valt. Het beleid in de instellingen wordt veelal eenzijdig vastgesteld. Naarmate de organisaties groter worden en de invloed vanuit de bedrijven toeneemt wordt het belang van een georganiseerd tegenwicht vanuit de ouders groter. Een infrastructuur voor ouderparticipatie moet nog grotendeels ontwikkeld worden. Er bestaat een initiatief voor het opzetten van een landelijke oudervereniging. Financiële middelen en administratieve ondersteuning ontbreken nog.

Pedagogisch klimaat

Beroepsopvoeders ervaren een tekort aan pedagogische modellen, waaronder criteria voor de beoordeling van het pedagogisch klimaat. Methodisch handelen door beroepsopvoeders ontbreekt. Door lage aanwezigheidsnormen en een teveel aan part-time plaatsingen kunnen groepen moeilijker evenwichtig worden samengesteld en ontstaan teveel wisselingen in de groep. Ook worden de groepen als te groot ervaren. Hierdoor ervaren groepsopvoeders een tekort aan voorwaarden om de kinderen goed te leren kennen. De afstemming tussen ouders en beroepsopvoeders laat te wensen over.

8. Een pedagogisch perspectief

Een aantal van de hiervoor genoemde knelpunten in de kinderopvang wordt veroorzaakt door het gebrek aan explicitering van een visie op het werken met kinderen (Meijvogel, 1991; Pot, 1992; Meijer, 1993). Eerste aanzetten om tot zo'n visie te komen vinden we bij Meijvogel (1991), Van IJzendoorn (1992), Tavecchio en Reiling (1993), en Miltenburg en Singer (1993).

Vanuit een korte beschouwing over visies op opvoeden formuleren we overige aandachtspunten voor 'goede' kinderopvang. Dit kan handvatten bieden voor een discussie over het wegnemen van knelpunten en daarmee verbeteren van de kwaliteit in de kinderopvang.

8.1 Visie op opvoeden in de kinderopvang

Kinderopvang heeft belang bij een omschrijving van opvoeden waarin overheden, pedagogen, maar vooral ook ouders en beroepskrachten het kenmerkende van opvoedend handelen in de kinderopvang kunnen herkennen. Een kenmerk waar in de kinderopvang consensus over bestaat is, dat het gaat om 'gewoon' opvoeden. Met 'gewoon' wordt dan bedoeld een handelswijze die past bij wat de opvoeders van plan waren of gewoon gedaan zouden hebben. Heel algemeen kan het opvoeden dan worden omschreven als "het voorbereiden van een kind op een zelfstandig bestaan in een voor de betrokken volwassenen vertrouwde of door hen beoogde samenleving" (naar Nakken Vriesema, 1993).

Omdat ouders de eindverantwoordelijkheid houden over de opvoeding, maar een deel van deze activiteit delen met professionals, moet er afstemming plaatsvinden. Deze

afstemming zou zowel moeten gaan over de vorm van zelfstandigheid die wordt nagestreefd, als de middelen die worden toegepast om die zelfstandigheid te bereiken. Veel in de literatuur terugkomende middelen zijn: het bieden van onderdak, het bieden van verzorging, het stimuleren van de ontwikkeling en het overdragen van waarden en normen (Bijlsma, 1992; Meijer, 1993).

Er bestaat eveneens consensus over het uitgangspunt dat kinderen zich veilig moeten voelen om vanuit dit basisvertrouwen de wereld verkennend tegemoet te kunnen treden. Er moet een goede 'hechting' mogelijk zijn. Gehechtheid wordt door Schuengel en Van IJzendoorn (1993, p.128) omschreven als een strategie van omgang met emoties in stressvolle situaties en de plaats van de gehechtheidsfiguur in de verwerking van deze emoties. In stressvolle situaties zoekt het kind van nature steun en ontwikkelt meer 'gehechtheid' naarmate het in die situaties meer sensitief en responsief gedrag van de opvoeder ontmoet. Met sensitief gedrag wordt bedoeld het aanvoelen van het kind, zijn signalen (leren) begrijpen. Responsief wordt omschreven als snel (genoeg) de benodigde aandacht aan het kind geven. Ouder en leidster staan voor de taak de balans voor het kind ('nabijheid zoeken' versus 'exploratie') en de balans voor de opvoeder ('interactie' versus 'werk') op elkaar af te stemmen, zodat er geen negatieve effecten naar het kind optreden. Het kind is echter niet van één gehechtheidspersoon afhankelijk.

Het kind kan bij meerdere personen terecht, zodat gesproken wordt van gehechtheidsnetwerken. Deze netwerken kennen echter wel grenzen. Opvoeder en kind moeten zeer regelmatig met elkaar omgaan, zodat de opvoeder in staat is sensitief op het kind te reageren en verschillende situaties voor het kind voorspelbaar zijn (Schuengel Van IJzendoorn, 1993; Tavecchio Reiling, 1993).

Over de grenzen van de opvoeding in de kinderopvang wordt vaak gediscussieerd. Met name wordt duidelijkheid gevraagd over de afgrenzing met de hulpverlening en het onderwijs. (Meijvogel, 1991; Miltenburg Singer, 1993). In de discussie gaat het vooral om vragen als welke kinderen worden opgevangen en met inzet van welke middelen.

We beschouwen eerst de grens met de hulpverlening. We gaan ervan uit dat de kinderopvang zich richt op de gewone opvoeding. In de opvangsituatie kan deze gewone opvoeding een meer individueel of groepskarakter hebben, afhankelijk van het vastgestelde pedagogische beleid. De grenzen van het opvoeden in zowel thuissituatie als kinderopvang worden bereikt wanneer de opvoeders zonder hulp van buitenaf niet meer in staat zijn zelf middelen in te zetten om de beoogde opvoedingsdoelen te realiseren. Dit 'ongewone' kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door een handicap van het kind of door een zeer slechte relatie tussen ouders en kind. In dat geval zouden betrokkenen moeten kunnen kiezen voor het continueren van de opvang met ondersteuning van de hulpverlening, dan wel (gedeeltelijke) overdracht van de opvoeding aan de hulpverlening.

De grens met het onderwijs ligt vooral in het gegeven dat de kinderopvang het accent legt op het bieden van een omgeving waarin het kind naar eigen behoefte 'spontaan' kan leren. Het programma is meer gericht op het scheppen van een groeiuitlokkende omgeving, dan op het met behulp van activiteiten aanleren van vooraf beschreven vaardig-

heidsdoelen. Deze intentie kan de weerstand tegen het aanbod van specifieke ontwikkelingsstimulerende programma's aan kindercentra verklaren. De kernvraag is hier in hoeverre het nodig is een bestaand programma-aanbod van goede kwaliteit aan te passen aan te onderscheiden groepen (probleem)kinderen. Wellicht kan hier nader onderzoek naar gedaan worden.

8.2 Aandachtspunten voor 'goede' kinderopvang

De Nederlandse samenleving is van mening dat het kind een omgeving geboden moet worden welke veilig, hygiënisch, stimulerend en niet discriminerend is (Meijvogel, 1991, p. 206). Deze eisen gelden ongeacht waar het kind verblijft. In die omgeving kan een kind worden voorbereid op een zelfstandig functioneren. We zullen nu een aantal aandachtspunten bij de opvoeding in de kinderopvang noemen die daaraan een bijdrage kunnen leveren.

Het kind
De grens van de opvang wordt voor het grootste deel bepaald door de behoeften, mogelijkheden en beperkingen van het kind, maar natuurlijk ook door die van de ouders, de beroepsopvoeders en de organisatie. Daarnaast speelt een rol, welke aanvullende ondersteuning door de directe omgeving en de samenleving wordt geboden. Dit betekent dat kinderopvang in principe open zou kunnen staan voor alle kinderen. De middelen: bieden van onderdak, verzorging, en ontwikkelingsstimulering zouden moeten aansluiten bij de behoeften van de geplaatste kinderen. Daarbij zullen de 'spontane' leerervaringen de overhand hebben. Deze 'spontaniteit' heeft betrekking op de keuze van het kind om al of niet aan een geplande activiteit deel te nemen.

De opvoeders
Van beroepsopvoeders mag voldoende kennis van de ontwikkeling van kinderen verwacht worden om de behoeften en mogelijkheden van niet-eigen kinderen te kunnen inschatten. Zowel onderstimuleren als overeisen willen wij graag voorkomen. Van belang is te kunnen 'signaleren' dat er met het kind iets aan de hand is, of dat de opvoeding in de opvangsituatie problemen geeft. Beroepsopvoeders moeten hierover op adequate wijze met ouders en collega's kunnen communiceren. De opvoeders moeten hun opvoedingsdoelen en wijze van opvoeden op elkaar afstemmen, zodat het kind zowel thuis als in de opvangsituatie begrepen kan worden. Voor de organisatie betekent dit dat oudercontacten ook formeel worden vastgelegd, teneinde een zekere regelmaat te bevorderen.

Het pedagogisch klimaat
Kinderopvang moet gekenmerkt worden door een omgeving met voldoende sensitieve responsieve interacties. Zowel een te strakke planning, het ontbreken van enige planning als (te) grote werkdruk bemoeilijkt het inspelen op de behoeften van de kinderen. Indeling en inrichting van de ruimte moeten voldoende praktisch zijn om overzicht te houden over de kinderen en om de aandacht op de kinderen te kunnen blijven richten. Voltijdse en 24-uursopvang wordt op basis van onderzoek naar de effecten van opvang in de Kibboets in Israël op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, afgeraden. Het collectief overnachten zou schadelijk zijn voor een evenwichtige sociaal-emotionele

ontwikkeling en de kinderen angstiger, geremder en afhankelijker maken (Schuengel Van IJzendoorn, 1993). Het lijkt daarbij van belang te zijn dat 's nachts een (belangrijke) responsieve figuur uit het hechtingsnetwerk van het kind toegankelijk is .

De groepsgrootte zou moeten aansluiten bij de mogelijkheden van de beroepsopvoeders. Eten met een 'gemiddelde' groep peuters betekent al vele handen wassen, broodjes smeren, bekers klaarzetten, tanden poetsen en plasjes doen. Om over het tussendoor beantwoorden van telefoontjes, stimuleren van de zelfredzaamheid, het slechten van conflicten, troosten, en bijsturen van overmatig lawaai maar niet te spreken.

Met betrekking tot de bezetting op de groep wordt door Van IJzendoorn een richtlijn gegeven van gemiddeld 1 leidster op 4 kinderen. Bij baby's zou de groep nog iets kleiner mogen zijn; bij oudere kinderen iets groter. Vanuit het analyseren van onderzoeksresultaten van Smeets en Goossens (1988) wordt een leidster-kind ratio van 1 : 5 als acceptabel beschouwd. We plaatsen dit voorzichtige advies dan wel in de context van een voorkeur van de auteurs voor verticale groepen (Tavecchio Reiling, 1993).

Sensitief kunnen reageren op signalen van kinderen in een groep veronderstelt de mogelijkheid om systematisch te observeren, teneinde het kind goed te leren kennen. Voor het goed begrijpen van signalen van jonge kinderen is bovendien belangstelling, oefening en ervaring alsmede overleg met collega's in werkbesprekingen erg belangrijk.

Daarnaast zou gestreefd moeten worden naar enige stabiliteit en continuïteit, zodat beroepsopvoeders en kinderen regelmatig met elkaar kunnen omgaan. Daarbij vraagt ook de band die kinderen met elkaar opbouwen aandacht. Verloop van leiding en wisseling van kinderen zouden moeten worden beperkt. Voor de organisatie betekent dit een voorkeur voor verticale of meegroeigroepen boven groepen die zijn ingedeeld naar leeftijd. Ziekte- en vakantievervanging zouden goed geregeld moeten zijn. Pelzer en Miedema (1990) waarschuwen voor de gevolgen van lage aanwezigheidsnormen en veel part-time plaatsingen voor de samenstelling van de groep. In sommige groepen blijken wel 56 kinderen te rouleren. Er zijn ons geen onderzoeken bekend waaruit normen kunnen worden gehaald voor het maximum aantal wisselende kinderen in een groep, ofwel het minimum aantal uren dat in de geplaatste groep per week moet worden doorgebracht. Ervaringsgegevens wijzen erop dat een minimum van 3 dagen per week of een vaste groepssamenstelling op dagdelen acceptabel is.

De accommodatie
Kinderen kunnen jaren achtereen de kinderopvang bezoeken. Daarom is een 'groei-uitlokkende omgeving' nodig. We denken aan de aanwezigheid van gevarieerd speelmateriaal, aan voldoende bewegingsmogelijkheid en aan een gelegenheid om je te kunnen terugtrekken. Een hek om de speeltuin kan jonge kinderen ruimte bieden om zelfstandig buiten te spelen; tegelijkertijd kan dit hek door oudere kinderen als vrijheidsberoving worden ervaren.

Van belang is ook een voldoende veilige en hygiënische accommodatie. We gaan ervan uit dat daarbij aandacht is voor de toegankelijkheid van de gebouwen voor ouders en kinderen met een handicap. Het gaat daarbij enerzijds om kenmerken van de bouw

en inrichting en anderzijds om het adequaat schoonhouden. Vooral voor kinderen met een CARA-aanleg en ter voorkoming van extra besmettingsrisico's in centra met veel kleine kinderen, is dit een belangrijk aandachtspunt. Het vaak voorkomen van ziekten belasten zowel kinderen als (beroeps-)opvoeders en verstoren de continuïteit van de opvang.

Jeugdbeleid

Kinderen moeten in principe opgevangen kunnen worden in hun eigen woonomgeving. Dit moet van belang worden geacht voor het kunnen opbouwen van 'een gehechtheidsnetwerk', bestaande uit toegankelijke personen uit de omgeving. Verwacht mag worden dat er een samenhang is tussen programma's voor jeugdigen. Dit veronderstelt een vorm van samenwerking tussen ouders, kinderopvang, onderwijs en hulpverlening. Minimaal moeten er heldere afspraken vastliggen tussen ouders, kinderopvang en hulpverlening over het omgaan met opvoedingsvragen en -problemen. De Raad voor het Jeugdbeleid gaat nog een stapje verder in de aanzet voor een model voor basisfuncties kinderbeleid. Het gaat in dit model naast onderwijs om jeugdgezondheidszorg, pedagogische opvang, ontwikkelingsstimulering, aanbod speelmateriaal en speelrijke omgeving, ontmoeting, sociaal-culturele vrijetijds activiteiten, lichte pedagogische advisering en informele ontmoetingsmogelijkheden voor ouders (Raad van Jeugdbeleid, 1993, p.57 e.v.).

Acceptatie van kinderopvang veronderstelt dat de samenleving ook de voorwaarden schept, om een voor kinderen verantwoorde aanvullende opvoedingssituatie te kunnen bieden.

9. Besluit

We hebben de ontwikkelingen en knelpunten van kinderopvang in Nederland die beschikbaar is voor ouders die werken of studeren besproken. We hebben het artikel ingeleid met de constatering van het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur dat kinderopvang op weg is een maatschappelijk geaccepteerd verschijnsel in Nederland te worden. De hiervoor gesignaleerde knelpunten alsmede de inmiddels aangekondigde bezuinigingen relativeren deze conclusie. Wij hebben de indruk dat de sector kinderopvang sterk in ontwikkeling is, maar dat nog veel voorwaarden vervuld moeten worden alvorens gesproken kan worden van een door ouders en samenleving 'gedeelde' zorg voor kinderen.

Summary

Due to a short-term programme from the Central Government of The Netherlands the number of child care services for children with parents who work or study is increasing. This programme intends to stimulate expansion of services to meet the provision level of other European countries. This article describes the actual trends and unresolved issues. Finally, from an educational perspective, the authors give some guidelines for planning services providing programmes that really 'care' for the wellbeing of young children.

Correspondentieadres: H. Nakken, Rijksuniversiteit Groningen, Vakgroep Orthopedagogiek, 9712 TJ Groningen, Nederland

Literatuur

Ancona, H. d'. (1993). *Kinderopvang. Regeringsstandpunt over het beleid na 1993*. 's-Gravenhage: Sdu.
Akkermans, E., Mobach, C. (1993). Het best gespreide type kindercentrum. Specifieke aspecten van een peuterspeelzaal. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Acco.
Bijlsma, B.Y. (1991). *Ik wil groeien...een notitie over het belang van pedagogisch beleid in de kinderopvang*. Leeuwarden: SKF.
Bijlsma, B.Y. (1992). *Preventie in de kinderopvang: een discussie(stuk) waard*. Leeuwarden: SKF.
Bijlsma, B.Y. (1993). "*Delen van zorg*"; projectplan ouderparticipatie. Leeuwarden: SKF.
Chorus, B. (Red.). (1993). *Tijdschrift Kinderopvang*. Haarlem, Stichting TMW.
Commissie Kwaliteit Kinderopvang (1993). *Een kwaliteitsstelsel voor de kinderopvang*. Amsterdam, Commissie Kwaliteit Kinderopvang.
Dijk, A. van, Meijvogel, R. (1993). *Je moet het allemaal zelf regelen. De (arm)lastigste zaak van Nederland*. Utrecht: Initiatiefgroep schoolkinderopvang.
European Commission Network on Childcare. (1992). *Annual Report 1992; employment, equality and caring for children*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen, Dienst gelijke kansen.
Groot, K. (Red.). (1993). *Informatiebulletins 1 en 2*. Amsterdam: Commisie Kwaliteit Kinderopvang.
Hermanns, J.M.A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen. Jonge kinderen, opvoeders en opvoedingsondersteuning*. Inaugurele rede. Utrecht: S.W.P.
Heycop ten Ham, J.M.H. van, Hoex, J., & Rosenboom, M.L. (1993). *Handleiding Kwaliteitszorg Kinderopvang*. Utrecht: NIZW.
Hol, A., & Rusch, A. (1993). *Kinderopvang als beroep. Handboek voor opleiding en praktijk*. Amersfoort/Leuven: Acco.
Jongepier, N. (1991). *Kinderopvang: ook voor kinderen met een handicap*. 's-Gravenhage: VUGA.
Jongepier, N. (1993). *Het project kinderen met 'problemen' in de kinderopvang. tussentijdse rapportage van de experimenten met 'netwerken kinderopvang'*. Gemeente Rotterdam.
Knöptels, W. (1992). Het Crèche-Plusproject in Maastricht. *TJJ*. 4/ 3, maart.
Meijer, L., & Van der Post, M. (1991). *Dat kan ik ook; Kinderopvang voor kinderen met of zonder handicap*. Utrecht: NIZW.
Meier, L. (1993). Omgaan met kinderen dat doe je gewoon. De noodzaak van methodisch handelen. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Acco.
Meijvogel, M.V. (1991). *Geen kruimels tussen de boeken: schooltijden, overblijven en de ontwikkeling van buitenschoolse opvang in Nederland*. Den Haag: VUGA.
Miltenburg, R., & Singer, E. (1993). Een kwestie van afwegen van belangen. Kwaliteitseisen aan kinderopvang. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Acco.
Miltenburg, R., & Singer, E. (1993). Een kwestie van afwegen van belangen. Kwaliteitseisen aan kinderopvang. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Acco.
Miltenburg, R. (1993). Kwaliteit: hoe kun je dat organiseren? In *Congreskrant Kinderopvang 2, 31.3.1993*. Utrecht: SWP.
Mutsaers, H.P.M., & De Nijs, T.M.A. (1992). *Kinderopvang in gemeenten. De stand van zaken per 31-12-1991*. Den Haag: VNG.
Nakken, H., & Vriesema, P.L. (1993). Het opvoeden van verstandelijk gehandicapte kinderen. In G.H. van Gemert en R.B. Minderaa (Red.), *Zorg voor verstandelijk gehandicapten*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
Papma, M. (1992). *Modellen voor inspectie van de kinderopvang*. Groningen: SteK.
Pelzer, A., & Miedema, N. (1990). *Kinderopvang in Nederland: De FNV-enquête*. Amsterdam: Stichting FNV Pers.
Pot, E.M. (1992). "*Kwaliteit van de kinderopvang in de steigers*". Utrecht: NIZW/Haeghepoorte.
Pot, E.M. (1993). Kinderopvang uit(een)gelegd. In A. Hol A. Rusch, *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Acco.

Raad voor het Jeugdbeleid (1993). *Kinderbeleid; Een advies over de versterking van de positie van kinderen.* Amsterdam: Raad voor het Jeugdbeleid.
Rosenboom, W. (1992). *Catalogus Kinderopvang.* Utrecht: NIZW.
Schuengel, C., & IJzendoorn M.H. van. (1993). Kibboetsopvoeding: Historische achtergronden en sociaal-emotionele gevolgen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 9,* 122-133.
Smeets, H., & Goossens, F.A. (1988). 'Kwaliteit van de interactie en staf-kindratio: verslag van een vooronderzoek. *Informatiebulletin voor ontwikkelingspsychologie, nr. 15,* 116-122.
Tavecchio, L., & Reiling, E. (1993). De vreemde situatie. Hechtingstheorie in de praktijk van de kinderopvang. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep.* Amersfoort/Leuven: Acco.
Veen, A. (1993). Voedingsbodem voor kansen en mogelijkheden. Kinderopvang in achterstandsituaties. In A. Hol en A. Rusch, *Kinderopvang als beroep.* Amersfoort: Acco.
Wagenaar, J. (1977). *Kindercentra, theorie en praktijk.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
W.V.C. (1992). *Stimuleringsbeleid Kinderopvang 1990-1993: resultaten over 1990-1991.* Rijswijk: Ministerie van WVC.
W.V.C. (1993). *Nieuwsbrief KINDEROPVANG, 4.* Rijswijk: WVC.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Nederland
Kwaliteitsanalyse

Ped. T. 18 (1993), nr. 5/6, p. 343-358

De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven

Betrokkenheid als sleutelvariabele

F. LAEVERS, A. LEIJNEN en K. VEULEMANS

Samenvatting

In dit artikel wordt de kwaliteit van de kinderopvang in de eerste plaats belicht vanuit de procesvariabele "betrokkenheid". Dit concept werd in de context van het innovatieproject "Ervaringsgericht Onderwijs" geoperationaliseerd. Betrokkenheid slaat op de concentratie, de intensiteit en de (intrisieke) gemotiveerdheid van het kind tijdens activiteiten. Het exploratief onderzoek dat we hier beschrijven heeft betrekking op 29 peutergroepen. In een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de gegevens worden de relaties verkend tussen betrokkenheid en een serie aanpakvariabelen zoals kinderverzorgsterstijl, materiaal-aanbod, peuterinitiatief... Uit de resultaten blijken enorme verschillen tussen de settings, waarbij in sommige gevallen de pedagogische kwaliteit te wensen overlaat.

1. Kinderopvang en kwaliteitscriteria: een referentiekader

Deskundigen in het veld van de opvang van jonge kinderen, vermelden een brede waaier van variabelen en daaraan verbonden criteria die bij het afwegen van de kwaliteit van de opvang aandacht verdienen. Een poging om daarin enige structurering aan te brengen leidt tot de afbakening van drie types van variabelen:

Ongetwijfeld verwijzen auteurs het meest naar *aanpakvariabelen* wanneer ze zich over de kwaliteitsvraag uitlaten. Onder die rubriek horen de normen die door overheidsinstellingen als Kind en Gezin (Vlaanderen) en het WKN (in Nederland) zijn uitgevaardigd. Deze hebben onder meer betrekking op de maximale groepsomvang, de ratio begeleiders/kinderen, opleiding en salariëring, minimale oppervlakte per kind, hygiënische eisen... Meijer spreekt in dit verband - op een lezing voor de studiedag "Tijd voor Kwaliteit" te Assen in november 1991 - van "externe" kwaliteit. Daarvan is de interne of inhoudelijke kwaliteit te onderscheiden, nl. dat aspect van kwaliteit waarvoor leidinggevenden en kinderverzorgsters zelf in hun setting de voorwaarden kunnen scheppen. Ook hier gaat het meestal om aanpakvariabelen. Een voorbeeld vinden we bij Van IJzendoorn waar hij de "responsiviteit van de kinderverzorgster" als kernvariabele aanwijst (Hol & Jakobs, 1989). Andere voorbeelden - een kindvriendelijk interieur, de omgang met ouders, de omgang met de kinderen, het samenwerken met collega's, het geloof in eigen kunnen - ontlenen we aan de publikaties en het programma van het Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (VBJK). Ook het pleidooi voor een

planmatige en reflectieve aanpak door gebruik te maken van het 'pedagogisch werkplan' beweegt zich op het niveau van de aanpak (Van Eijkeren 1990).

Figuur 1: Referentiekader voor kwaliteitscriteria

In een andere benadering van de kwaliteitsvraag richt men zich op wat de gerealiseerde pedagogische omgeving aan *effecten* sorteert. Men heeft het dan over de impact van de aanpak op de ontwikkeling van het kind. Daarbij kan men zich o.m. richten op motoriek en taal, intelligentie, sociale cognitie, zelfstandigheid, exploratiedrang, zin voor initiatief, creativiteit, expressiviteit, communicatievaardigheid...

De beide vermelde invalshoeken zijn waardevol, maar kennen elk hun beperkingen. Aanpakvariabelen geven meteen aan wat men van de professionelen in de setting verwacht. Eén van de nadelen evenwel is het niet sluitende karakter van die benadering: twee settings kunnen in grote mate aan de aanpakcriteria voldoen en toch een verschillende impact hebben op kinderen. Omdat de meer subtiele, moeilijker te expliciteren en te implementeren aspecten van de aanpak toch in verschillende mate zijn gerealiseerd, omdat de aanpak een Gestalt is die uit eindeloos veel combinaties van deelcomponenten wordt bepaald en omdat de specifieke karakteristieken van de kinderen met de aanpak interageren (wat ons bij het probleem van de "aptitude-treatment interaction" brengt).

Effectvariabelen hebben in die zin een meerwaarde: uiteindelijk telt wat men bij de kinderen (op termijn) teweegbrengt. Maar ook hier zijn er problemen. Om te beginnen komt de informatie over de ontwikkelingseffecten voor de betrokken groep kinderen te laat. Bovendien is onderzoek van ontwikkeling, zeker bij jonge kinderen, niet makkelijk. De betrouwbaarheid en validiteit van tests laten vaak te wensen over. Het is ook niet eenvoudig om na het constateren van ontwikkelingseffecten verbanden te leggen met karakteristieken van de aanpak - wat nodig is om meer van de gewenste effecten te genereren. En ten slotte blijkt uit onderzoek m.b.t. Head Start programma's op kleuterniveau dat men de ware effecten pas op langere termijn kan constateren, wat longitudinaal onderzoek noodzakelijk maakt (Schweinhart et al., 1993).

Misschien ligt in al deze problemen de verklaring voor het nagenoeg ontbreken (in de Nederlandstalige vakliteratuur) van standpunten die verwijzen naar effectvariabelen.

Aanpak- en effectvariabelen hebben elk hun beperkingen. Men kan echter nog een derde type van variabelen in overweging nemen: de *procesvariabelen*. Binnen deze invalshoek concentreert men zich op wat zich hier en nu aan de zijde van de kinderen afspeelt als gevolg van de gecreëerde pedagogische condities. Men kan daarbij aandacht besteden aan de activiteiten die kinderen uitvoeren, de cognitieve operaties die daarin aan de orde zijn, de interacties etc... Zelden worden criteria die met procesvariabelen verband houden expliciet aan de orde gebracht. Vaker vindt men ze ingebed in de beschrijving van aanpakvariabelen. Zo vermeldt Van IJzendoorn (1989) dat het werken in kleine groepjes noodzakelijk is omdat peuters er in een grote groep moeilijker toe komem "rustig spel uit te bouwen".

2. 'Betrokkenheid' en 'welbevinden' als procesvariabelen

In de context van het innovatieproject "Ervaringsgericht Onderwijs" (E.G.O.), dat in 1976 van start ging, werd een conceptueel kader ontwikkeld waarin onder meer op het terrein van de procesvariabelen een nieuw perspectief wordt geboden.

Twee concepten komen hier het gedachtenveld domineren: "welbevinden" en "betrokkenheid".

'Welbevinden' heeft betrekking op de mate waarin de opvoedingscontext aan de basisbehoeften van kinderen tegemoet komt: fysische behoeften, behoefte aan aandacht en affectie, behoefte aan duidelijkheid en veiligheid, behoefte aan erkenning en waardering van anderen, de behoefte om zichzelf als competent te ervaren, en de behoefte aan zingeving. De vraag die men zich stelt, en vanuit concrete signalen poogt te beantwoorden, luidt: voelt dit kind zich goed in de setting, is het ontspannen, kan het zich spontaan gedragen, zichzelf zijn?

Slaagt men erin welbevinden te realiseren dan weet men dat de aanpak goede kansen schept voor de persoonlijkheids- en emotionele ontwikkeling (Laevers, 1992).

'Betrokkenheid' is een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit. Cziczentmihayli spreekt van een bijzondere toestand "the state of flow" (1979). Deze laat zich herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijdvergeten bezig zijn, waarbij de persoon zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert, zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart, een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart. De motivationele bron voor de activiteit die met betrokkenheid gepaard gaat is de "exploratiedrang" en het kind beweegt er zich aan de grens van zijn mogelijkheden.

Op al deze elementen berust de hypothese dat betrokkenheid een cruciale indicator is voor het zich voltrekken van ontwikkeling of "fundamenteel leren" (Laevers, 1993a).

Met deze twee variabelen (c.q. criteria) kunnen we het buitengewoon complexe vraagstuk van de kwaliteitsbepaling, tot een sober antwoord te reduceren. Onze thesis is immers dat wie uitspraken wil doen over de kwaliteit van pedagogisch werk (in welke vormingscontext ook) in de allereerste plaats "welbevinden" en "betrokkenheid" als referentiepunten dient te nemen. De meerwaarde van deze variabelen heeft te maken met het feit dat ze de vermelde beperkingen van de aanpak- en effectvariabelen overstijgen. Met de aanpakvariabelen, enerzijds, weten we wel wat de opvoeder uitricht, maar daarom nog niet wat hij/zij teweegbrengt. Met welbevinden en betrokkenheid ligt het meetpunt precies in het kind. Effectvariabelen, anderzijds, laten pas op termijn uitspraken toe over kwaliteit. Met welbevinden en betrokkenheid krijgen we hic et nunc een indicatie voor de kwaliteit van het leerproces.

Deze onmiddellijke feedback maakt het voor opvoeders en leerkrachten mogelijk snel bij te sturen en het succes van hun nieuwe interventies in te schatten, c.q. te ervaren. Dit heeft een positieve impact op hun doelmatigheidsbeleving.[1]

3. Onderzoeksopzet

Aansluitend bij de hogerbeschreven benadering van de kwaliteitsvraag rapporteren we hier een empirisch onderzoek uitgevoerd in de loop van 1992 aan het Onderzoekscentrum voor Kleuter-en Lager onderwijs (K.U.Leuven).[2, 3]

Het onderzoek betekent een eerste stap in het verkennen van de waarde van de invalshoeken "welbevinden" en "betrokkenheid" voor het beoordelen van de pedagogische kwaliteit van het werk in kinderdagverblijven. De hoofddoelen zijn: (1) de ontwikkeling van een methodologie en instrumenten om de kwaliteit van de kinderopvang te beoordelen; (2) het constateren van de verschillen in welbevinden en betrokkenheid tussen settings; (3) de exploratie van de relatie tussen "welbevinden" en "betrokkenheid" en andere variabelen.

De steekproef bestaat uit 29 peutergroepen, gespreid over 15 kinderdagverblijven in Vlaanderen. De leeftijd van de peuters varieert tussen 18 en 36 maanden. De verzameling van gegevens (zonder het interview mee te rekenen) neemt per setting één dag in beslag en heeft betrekking op vijf onderdelen.

In een *interview* met het hoofd van de instelling worden de volgende 7 thema's verkend: de bijscholing van het personeel, het organiseren van teamvergaderingen of overleg, de begeleiding van het personeel, pedagogische concepten of uitgangspunten, de observatie door de kinderverzorgster, de groepsindeling (horizontaal/verticaal), de ratio kinderverzorgsters/peuters, aantal peuters per groep, de ruimte-inrichting. Alle vermelde rubrieken verwijzen naar aanpakvariabelen.

Een nauwgezette *registratie van het dagverloop* levert basismateriaal voor het bepalen van de 'effectieve speel-tijd' voor de kinderen, dit is de tijd die de kinderen tijdens één volledige dag aan activiteiten kunnen besteden. De momenten van slapen, eten en verzorging, wachten op een aanbod worden dus niet meegerekend. De dimensie "effectieve speel-tijd" is eveneens een aanpakvariabele.

Het meest omvattende luik in het onderzoek bestaat uit de *observatie* van de peutergroep. Het observatie-instrument heeft betrekking op vier procesvariabelen: activiteitenpatroon, betrokkenheid, welbevinden en interacties. De overige, m.n. kinderverzorgstersijl en peuterinitiatief, zijn aanpakvariabelen.

De observatie heeft betrekking op een steekproef van 5 à 7 kinderen per peutergroep (afhankelijk van de grootte van de groep). Volgens de "individual child tracking"-procedure worden de kinderen in een vooraf vastgelegde volgorde geobserveerd (telkens gedurende 2 minuten + één minuut voor het noteren). In de loop van de dag wordt deze cyclus meerdere malen doorlopen. Voor elk interval wordt een apart scoringsformulier benut. De observaties vinden enkel plaats tijdens de effectieve speel-tijd.

Verder *inventariseert* men in de loop van de dag al het materiaal dat gaandeweg ter beschikking wordt gesteld van de peuters. Het betreft hier een aanpakvariabele.

Ten slotte wordt een *plattegrond* van de setting gemaakt waarop ook het meubilair en de schikking van groot materiaal is ingevuld (eveneens een aanpakvariabele).

4. Beschrijving van het observatieinstrument

In dit onderdeel gaan we dieper in op het observatieformulier dat het hoofdbestanddeel vormt in de strategie.

Behoudens de identificatiegegevens (setting, peuter, observaties, tijdstip...) is ruimte voorzien voor: (1) de aard van de activiteit, (2) het noteren van de observaties, (3) een duiding van de factoren die betrokkenheidsbepalend waren, (4) het betrokkenheidsniveau, (5) de zone van initiatief, (6) de signalen rond welbevinden, (7) de kinderverzorgsterstijl, (8) de interacties.

We gaan hier dieper in op de wijze waarop de belangrijkste variabelen werden geoperationaliseerd.

4.1 Kinderverzorgsterstijl

De variabele kinderverzorgsterstijl heeft betrekking op de interventies van de begeleidster en bestaat uit 3 dimensies:

1. Stimulerend tussenkomen kunnen we definiëren als de mate waarin de kinderverzorgster een bron is van impulsen (informatie, suggesties voor handelingen...) die de aard en de kwaliteit van de activiteiten van peuters kunnen bepalen. Het gaat om 'voedsel' geven voor ontwikkeling.
2. Gevoeligheid voor beleving betreft de mate waarin de kinderverzorgster zich kan verplaatsen in de gevoelswereld van de peuters en daarmee in haar tussenkomsten rekening houdt.
3. Verlenen van autonomie slaat op de mate waarin de kinderverzorgster de peuters de ruimte geeft om hun eigen traject te bepalen, om te experimenteren, een eigen invulling aan activiteiten te geven...

Elk van de drie dimensies wordt aan de hand van een reeks subcategorieën geconcretiseerd. Elke categorie wordt éénmaal aangekruist wanneer de corresponderende wijze van interveniëren minstens éénmaal in het interval van 2 minuten voorkomt.

4.2 Peuterinitiatief

Onder de rubriek 'peuterinitiatief' onderzoeken we de ruimte voor het nemen van initiatieven op het niveau van de organisatie (en daarom te onderscheiden van de autonomie-verlenende tussenkomsten in de kinderverzorgsterstijl). Het betreft een continuum gaande van "verplichte activiteiten" (zone 1), over "keuze uit 2 of 3 aanbiedingen" (zone 2) tot "vrije keuze uit een breed aanbod" (zone 3).

4.3 Betrokkenheid

Voor het beoordelen van de betrokkenheid werd verder gebouwd op de "Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters" (LBS-K) (Laevers, et al., 1993b). In dit instrument onderscheidt men 5 schaalwaarden. Niveau 1 betekent: geen activiteit; bij niveau 3 is het kind actief, evenwel zonder betrokkenheid te tonen; op niveau 5 is het kind helemaal in zijn activiteit opgeslorpt. Een "signalenlijst" biedt ondersteuning bij het inschattingsproces.

Gezien het belang van de variabele betrokkenheid werd veel zorg besteed aan de ontwikkeling van een nieuwe variant voor peuters (LBS-P: voor kinderen van 18 tot 36 maand). De bewerking gebeurde op basis van video-opnamen waarbij telkens een individuele peuter voor een periode van nagenoeg 2 minuten in beeld is. Een scoring van de fragmenten (op basis van de LBS-K) leverde een eerste interscorer-betrouwberheidscoëfficiënt op van .85 (Spearman). Een onderzoek van de afwijkende scores tussen de twee beoordelaars liet ons toe specifieke problemen bij het scoren van peuters op het spoor te komen. Als gevolg daarvan werd bij de formulering van de schaalwaarden

minder gewicht verleend aan het aspect "persistentie"; peuters neigen ertoe frequent van activiteit te wisselen, zonder dat dit in tegenspraak is met de kwaliteit "betrokkenheid". Voor elke schaalwaarde werd een variant "kijken" nader gedefinieerd, omdat deze activiteit bij peuters veel voorkomt. Een nieuw betrouwbaarheidsonderzoek met de nieuwe versie (uitgevoerd in een life-situatie) leverde een Spearman-coëfficiënt op van .91.

4.4 Welbevinden

Omdat voor deze procesvariabele nog geen instrument ter beschikking is (het ontwikkelingswerk is recent gestart), bleef de scoring van deze variabele beperkt tot het scoren van huilen, resp. lachen.

4.5 Interactie

Een interactie wordt aangeduid als er minimaal sprake is van een woord en wederwoord tussen de kleuter en een gesprekspartner (peuter, kinderverzorgster of andere volwassene). Bijkomend wordt ook zg. self-talk geregistreerd. Een nieuwe interactie wordt aangekruist na een duidelijke pauze in het gesprek of wanneer een nieuwe gesprekspartner op het toneel verschijnt.

5. Resultaten

5.1. Tijdsbenutting

Gemiddeld brachten de observatoren ruim 7 uur (439 min.) door in elke setting. Gemiddeld bestaat 254 minuten of 58% hiervan uit zogenaamde "niet-speel-tijd" (tijd besteed aan onthaal, maaltijden, slapen, verzorgingsmomenten, wachten...). De verschillen tussen de groepen zijn evenwel aanzienlijk. De geobserveerde netto-speeltijd varieert van 128 min. tot 275 min. per dag. Hoewel de niet-speel-tijd zonder twijfel ook een pedagogische betekenis heeft (samen eten, verzorging, toiletbezoek...) stemmen deze verschillen toch tot nadenken.

5.2. Kinderverzorgsterstijl

In Tabel 1 worden de totalen per categorie weergegeven (absolute cijfers voor de 29 settings). Heel wat types van interventies werden in minder dan 1/3 van de groepen geregistreerd of haalden een lage tot zeer lage score (slechts één keer in één peutergroep).

Bekijken we de meer geladen cellen dan zien we dat de interventie "grenzen" de hoogste totaalscore heeft en in nagenoeg alle groepen voorkomt. De categorie werd vaak aangekruist in een situatie waarbij de kinderverzorgster met de verzorging van één kind bezig was en zich voor de anderen tot toezicht houden moest beperken.

"Affectie" scoorden we ook relatief frequent (een huilende peuter werd getroost, even op de schoot genomen, geknuffeld...).

In 16 groepjes troffen we "communicatie" aan. Meestal kwam deze communicatie tot stand op initiatief van de peuters, ze toonden iets of riepen iets.

"Specifieke leereffecten" scoorden we het vaakst tijdens een lottospel en bij het opnemen van de aanwezigheden (waar de peuters moesten proberen te ontdekken wie er allemaal wel of niet aanwezig was).

Tabel 1: Totaal aantal kinderverzorgster-interventies per categorie (absolute cijfers voor de totale groep)

soort interventie	aantal groepen	totaal
1. aanbod	11	20
2. introductie	5	8
3. open impuls	4	4
4. gediff. aanbod	1	1
5. communicatie	16	30
6. informatie	2	3
7. spec. leereff.	9	18
8. taalcorrectie	2	2
9. prestatie	6	11
10. gelijke	1	2
11. beleving	5	6
12. corrigeren	8	15
13. ind. aandacht	2	3
14. affectie	21	38
15. experimenteren	8	14
16. kwal. produkt	2	5
17. kwal. proces	7	7
18. keuze activiteit	1	1
19. zachte dwang	2	2
20. grenzen	26	58
21. conflict	4	4
22. interesse	1	1

De relatief lage scores maken enerzijds een analyse op het niveau van de settings weinig zinvol en roepen anderzijds kritische vragen op m.b.t. de observatieprocedure. De conclusie dringt zich op dat observatie van de kinderverzorgsterstijl gehecht aan de "individual child tracking" niet valt aan te bevelen. Een aparte en continue observatie van de kinderverzorgster is noodzakelijk. Overigens wordt geen twijfel uitgedrukt over de waarde van het instrument: het is juist deze bril die heel wat kwalitatieve gegevens heeft opgeleverd die in de groepsprofielen (zie verder) zijn geïntegreerd.

5.3. Peuterinitiatief

Wanneer we het aandeel van de 3 zones bekijken over alle groepen, bekomen we het volgende patroon:

zone 1 : 34,5%
zone 2 : 19,6%
zone 3 : 46%

De verschillen tussen de groepen zijn evenwel aanzienlijk. Zo verloopt in setting 4a slechts 7,3% van de tijd in zone 1 (verplichte activiteit) en 92,7% in zone 3 (keuze uit meer dan 3 mogelijkheden). In de groep 7b valt 100% van de activiteit onder zone 1 (verplichte activiteit).

5.4. Materiaalaanbod

Het aantal en de reikwijdte van aangeboden materialen (en activiteiten) verschilt sterk van groep tot groep. In setting 5a registreerden de observatoren 20 items. In setting 15b trof men slechts 6 elementen aan (fietsjes, buggy's, ballen, potjes, springbal en blokken). In een aantal groepen moeten de peuters nagenoeg de ganse dag met hetzelfde materiaal spelen, of is er te weinig materiaal in verhouding tot het aantal peuters.

5.5. Betrokkenheid

De gemiddelde betrokkenheid (gemeten met de LBS-P, een vijfpuntenschaal) over alle groepen bedraagt 3,12.

Het hoogste gemiddelde troffen we aan in groep 6a (3,8), het laagste in groep 13b (2,41). De individuele scores tonen vanzelfsprekend nog extremere resultaten. Het laagste daggemiddelde van een peuter bedraagt 1, het hoogste 4.6!

Voor wat betrokkenheid en geslacht, resp. leeftijd betreft zijn kleine verschillen waargenomen. Gemiddeld haalden de jongens (N = 107) 3.17 en de meisjes (N = 87) 3.03. Peuters met een leeftijd lager dan 2.0 halen 2.98, de oudere kinderen, 3.16.

De relatie van de betrokkenheid en de zone is zeer uiteenlopend. De gemiddelden voor zone 1, zone 2 en zone 3 bedragen resp. 3.15, 3.0 en 3.15. In sommige settings worden hoge betrokkenheidsniveaus gerealiseerd in verplichte activiteiten, in andere zijn de cijfers voor vrije activiteit aanzienlijk gunstiger. Het is duidelijk dat veel ruimte voor peuterinitiatief op zich geen garantie vormt voor betrokkenheid. Elementen als het materiaalaanbod en de begeleiding door volwassenen zijn cruciale interferende factoren.

Tabel 2: Gemiddelde betrokkenheid per groep op basis van de LBS-P (5-puntenschaal)

nummer groep	betrokkenheid
1	2,8
2a	3,1
2b	3,0
3a	3,3
3b	3,2
4a	3,5
4b	2,8
5a	3,4
5b	3,8
6a	3,8
6b	3,3
7a	2,7
7b	3,1
8a	3,8
8b	3,1
9a	2,8
9b	3,2
10a	3,5
10b	2,7
11a	3,2
11b	3,1
12a	3,2
12b	3,0
13a	3,0
13b	2,4
14a	3,2
14b	2,6
15a	3,1
15b	3,0

Tabel 3: Gemiddelde betrokkenheid (LBS-P) per activiteit (met vermelding van het aantal groepen waarin deze activiteit voorkwam)

activiteit	betrokkenheid
1. poppen (10)*	3,4
2. huisjes (7)	2,9
3. auto's (9)	3,8
4. boerderij (1)	3,8
5. trein (5)	2,9
6. puzzelen (7)	3,0
7. lotto (3)	2,7
8. kleuren, schilderen (3)	2,8
9. plakken (4)	3,8
10. plasticine (2)	3,4
11 parels rijgen (3)	3,0
12. glijbaan (7)	3,3
13. schommel (7)	3,2
14. tunnel (4)	3,7
15. schommelpaard (1)	3,2
16. fietsen (19)	2,8
17. springbal, ballen (9)	3,1
18. zandbak (11)	3,4
19. potjes (4)	3,5
20. blokken (12)	4,0
21. dansen (1)	4,3
22. zingen (6)	2,9
23. boeken kijken (4)	3,7
24. poppenkast (1)	4,9

Een rechtlijnig verband tussen de aard van een activiteit en betrokkenheid valt evenmin te leggen. Toch kan men uit Tabel 3. afleiden dat bepaalde activiteiten een grotere kans tot betrokkenheid in zich sluiten dan andere. Bijzonder favorabel schijnen het spel met blokken (Duplo wordt vaak vermeld), spel met auto's, plakken, in boeken kijken. In slechts één groep geobserveerd, maar uitermate succesvol waren "dansen" en "poppenkast". Eerder lage betrokkenheidsscores lijken verbonden met spel in "huisje", "lotto", "fietsen" en "zingen".

5.6. Welbevinden

Het gemiddeld aantal huilen over alle groepen bedroeg 1,5 registraties (in absolute cijfers); het aantal lachen 9,6. De observatoren merken evenwel op dat, het cijfermateriaal omtrent welbevinden niet altijd weerspiegelde wat zij tijdens hun observaties ervaarden. Indien men zich beperkt tot de indicatoren lachen en huilen verdient de procedure van een continue registratie voor de hele groep de voorkeur ("critical incidence technique"). Blijft men bij de "individual child tracking" dan is er nood aan een meer genuanceerde inschatting van het welbevinden.

5.7. Interacties

Er zijn erg grote verschillen in aantal (verbale) interacties, zowel tussen peuters onderling (gaande van 0.6 tot 13.1 interacties per uur) als tussen peuter en kinderverzorgster (gaande van 0 tot 13.2). De score 0 betekent dat een kinderverzorgster zo zelden individueel op een kind betrokken was dat het tijdens de "child tracking" (telkens een steekproef van één kind) niet eens kon geregistreerd worden. Houdt men rekening met alle categorieën van interacties dan blijkt groep 9b de hoogste score te hebben met een frequentie van 23.5 per uur of een interactie elke derde minuut.

6. Betrokkenheid en de kwaliteitsvraag

Aansluitend bij de onderzoeksvragen exploreren we hier de variabele "betrokkenheid" als indicator voor de kwaliteit van het pedagogisch werk in zijn relatie tot de andere gegevens.[4]

6.1 Profielen

Voor elke setting werd een profiel gemaakt dat bestond uit alle beschikbare gegevens en conclusies van een kwalitatieve analyse. Exemplarisch beschrijven we hier de synthese van de profielen van twee groepen die respectievelijk laag en hoog scoren op de sleutelvariabele "betrokkenheid".

* In groep 7a ligt de gemiddelde betrokkenheid laag: 2,7. Het groepje bestaat uit 6 peuters tussen 1j.7m. en 2j.1m. De kinderen krijgen weinig materiaal aangeboden. In de voormiddag blokken en knuffelbeertjes, s'namiddags fietsen ze buiten. De meeste kinderen lijken zich dan ook dikwijls te vervelen. In de namiddag spelen de kinderen graag in de zandbak, maar dat wordt hen verboden. Ze moeten zich beperken tot fietsen, een glijbaan en een huisje. Er wordt veel gehuild en er vinden weinig interacties plaats. Tussen peuters en kinderverzorgsters kunnen we er (op basis van de individuele trajecten) geen enkele noteren! De kinderverzorgsters doen erg weinig interventies. De kinderen worden weinig gestimuleerd en veel aan hun lot overgelaten. De kinderverzorgsters verzorgen gelijktijdig kinderen en niemand kijkt dan nog naar de overige peuters om. Die moeten gewoon "wachten" tot iedereen verzorgd is.

Tabel 4: Aantal interacties (totaal en per subcategorie per uur en per peutergroep)

nummer groep	peuter/ peuter	peuter/ kvs	peuter/ anderen	TOTAAL
2a	8,5	3,2	2,7	14,3
2b	6,9	4,8	1,6	13,3
3a	8,3	6,5	2,4	17,2
3b	13,1	4,8	0,6	18,4
4a	0,7	5,2	2,0	7,9
4b	12,3	4,7	0,9	17,9
5a	4,4	4,4	0	8,8
5b	2,6	5,2	0,7	8,5
6a	4,5	7,0	3,2	14,7
6b	1,3	0	0	1,3
7a	3,3	0	1,4	4,7
7b	5,5	1,1	0	6,5
8a	5,4	0,9	0,9	7,2
8b	8,6	3,2	0,9	12,6
9a	3,8	4,4	3,2	11,4
9b	10,6	11,1	1,8	23,5
10a	5,0	5,5	2,0	12,6
10b	5,7	7,9	1,6	15,3
11a	5,4	7,6	1,1	14,1
11b	1,6	13,2	0	14,8
12a	1,0	0	1,0	1,9
12b	4,6	5,6	1,0	11,3
13a	2,1	2,1	0	4,2
13b	6,4	2,8	0	9,2
14a	0,7	1,3	1,3	3,3
14b	5,3	5,9	0	11,2
15a	0,6	2,5	2,5	5,6
15b	0,6	0,6	0	1,2

* De gemiddelde betrokkenheid in Groep 4a is hoog: 3,52. De netto-speeltijd in dit groepje bedraagt 52% van de brutotijd (het hoogst van alle groepen). Er is steeds maar één kinderverzorgster tegelijk bezig is met de verzorging, zodat de andere verzorgster zich over de groep kan ontfermen. Tijdens wachtmomenten worden bufferactiviteiten ingelast. De kinderen beschikken over een grote speelruimte, zodat ze rustig bezig kunnen zijn zonder door rondlopende peuters te worden gestoord. Er heerste een zeer aangename sfeer: het aantal lachen bedraagt 22 (het hoogst van alle groepen) en huilen kwam enkel voor als een peuter zich had bezeerd. De kinderverzorgsters vinden het spel heel belangrijk. In de mate van het mogelijke kunnen de kinderen zelf bepalen wanneer ze hun spel beëindigen.

Men besteedt ook veel aandacht aan het onthaal van kinderen en ouders. Men spreekt de peuters aan, vertelt waar de andere kinderen mee bezig zijn... Men heeft ook oog voor elk individueel kind en probeert de sfeer zo aangenaam mogelijk te maken (door bijvoorbeeld te zingen onder bepaalde activiteiten). Een kanttekening die men kan maken is dat niet meer dan 7 activiteiten en materialen werden geregistreerd, maar dat lijkt de betrokkenheid niet in de weg te staan.

6.2 Inventaris van betrokkenheidverhogende factoren

Doorheen de 29 profielen tekenen zich bepaalde lijnen af m.b.t. de elementen die al of niet tot betrokkenheid bijdragen. We vatten ze hier samen:

* *De omvang, variatie en staat van het materiaal-aanbod*
In een aantal settings wordt te weinig aangeboden. Dit lokt bij peuters conflicten uit of verveling. De groepen 7a, 7b, 10b, 12b en 14b vallen in dit opzicht op.

In de groepen 7a, 9b, 10b, 13a, 13b, 15a en 15b moeten de peuters nagenoeg de hele dag met hetzelfde materiaal spelen. De meesten onder hen zijn er dan ook op uitgekeken. In sommige groepen (o.m. 8a en 8b) brengt men bewust veel afwisseling in het aanbod in de loop van de dag. In sommige groepen kan men een verband leggen tussen de staat van het materiaal (fietsten stuk, ontbrekende puzzelstukken...) en lage betrokkenheid.

* *De duur van de activiteiten*
In zes groepen (5a, 5b, 7a, 10b, 13a en 13b) duurden bepaalde activiteiten te lang. In de groepen 8a en 8b werd nagenoeg om het kwartier met een nieuwe activiteit gestart, wat stimulerend werkte. We registreerden er resp. 19 en 17 activiteiten.

* *De moeilijkheidsgraad van de activiteiten*
In groep 3a en 3b (bij wijze van voorbeeld) waren enkele puzzels te moeilijk.

* *Keuzevrijheid*
Op verschillende momenten kon men merken dat kinderen ondanks hun tegenzin toch aan bepaalde activiteiten moesten deelnemen. Dat kwam de betrokkenheid niet ten goede.

* *De grootte van de speelruimte*
In de settings 3a, 3b, 7a, 13a en 13b (buiten) was de speelruimte te beperkt. Dat had een negatieve invloed op de kwaliteit van het spel: peuters stoorden elkaar voortdurend. In setting 6 was een grote ruimte ter beschikking, ingedeeld in hoeken. Peuters konden zich terugtrekken en zich ten volle op hun spel concentreren. Het probleem van de ruimte stelt zich ook voor tafelactiviteiten, waar kinderen soms veel te dicht bij elkaar moesten zitten.

* *Stimulerende impulsen*
De kinderverzorgsters kunnen de betrokkenheid van de peuters sterk verhogen door interesse te tonen, impulsen te geven voor de verdere uitbouw van het spel, door vragen

te stellen... kortom, door zich niet enkel te beperken tot toezicht houden. Deze positieve invloed was het duidelijkst in de groepen 4a, 4b, 5b en 9b.

* *Welbevinden*
Zich thuis voelen in de groep is een grondvoorwaarde voor betrokkenheid. Soms is zich onwel voelen door ziekte, aanpassing aan de setting, maar ook de stijl van de volwassene een beperkende factor.

7. Slotbeschouwingen

Hoewel enkele aspecten van het instrumentarium nog nadere bewerking behoeven (met name de dimensie welbevinden en de begeleidsterstijl-analyse), biedt het gehanteerde kader van variabelen een goede basis om uitspraken te doen over de kwaliteit van de settings. De kwalitatieve exploratie die we onder het vorige punt samenvatten en waarin 'betrokkenheid' de centrale as vertegenwoordigt, bevat heel wat aanknopingspunten voor hypothese-toetsend onderzoek.

Stelt men voor betrokkenheid een groepsgemiddelde van 3.5 als norm (wat betekent dat kinderen niet alleen aktief zijn maar daarbij ook nog *enige* concentratie aan de dag weten te leggen), dan is het duidelijk dat er werk aan de winkel is. Slechts 5 van de 29 groepen beantwoordt eraan. Het traject van een peuter die zelden momenten van geïnteresseerd bezigzijn toont, laat staan van activiteit tout court, moet aanleiding geven tot diepe bezorgdheid.

Uit de conclusies weerhouden we om te beginnen het belang van het materiële aspect (speelgoed en ruimte). We zijn bovendien geneigd om op basis van buitenlandse ervaringen (Rayna, 1993) te besluiten dat de Vlaamse peutertuin nog onvoldoende de mogelijkheden van minder conventioneel materiaal (grote kartonnen dozen en buizen, keukengerei...) heeft verkend. Het is niet uitgesloten dat de veronderstelling dat peuters zich slechts 15 minuten kunnen concentreren een vooroordeel is dat voortspruit uit gedragingen in één soort van context waarin vooral met conventioneel materiaal wordt gewerkt. Dat men er in groep 4a toch in slaagt met minder materiaal meer betrokkenheid te realiseren is hiervoor reeds een indicatie.

Een ander aandachtspunt vormt de pedagogische deskundigheid van de begeleidster. Uit de interviews blijkt dat de betrokkenen niet zo best een duidelijk beeld konden ophangen van hun pedagogische visie. Ook de opleiding van kinderverzorgsters blijkt nog steeds een sterk medische stempel te dragen. Dit terwijl het werk met jonge kinderen niet minder belang heeft en niet minder kwalificaties vereist dan het werk met oudere kinderen. De ontwikkeling van die pedagogische deskundigheid moet voor het beleid een prioriteit zijn - en dat is niet minder het geval als men betrokkenheid en welbevinden als belangrijkste indicaties voor kwaliteit vooropstelt.

Summary

In this article the quality of childcare settings is screened from the point of view of one specific process-variable: the level of involvement in children. The concept of involvement has been developed in the context of the innovative project "Experiential Education". It refers to the level of concentration, intensity and intrinsic motivation of children within their activities. The exploratory research that is reported here has been conducted in 29 settings. In a quantitative and qualitative analysis of the data the relations between involvement and a series of treatment variables, such as adult-style, material environment, child initiative..., are explored. The data show dramatic differences between the settings. In some of them the pedagogical quality turns out to be very poor.

Correspondentieadres: F. Laevers, K.U.Leuven, Centrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Noten

1. Indicaties hiervoor vindt men in het innoverend werk in Vlaanderen en Nederland (Theunissen, 1992), en uit nog een nog lopend Brits actieonderzoek (Pascal & Bertram, 1993) dat op de Leuvense ervaringsgerichte vormingstheorie is gebaseerd.
2. Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van twee licentieverhandelingen (Leynen & Veulemans, 1992).
3. Voor de onderzoeksmethodologie en het instrumentarium is in grote mate geput uit het onderzoeksproject "De kwaliteit van het kleuteronderwijs. Een exploratie van de relaties tussen aanpak-, proces- en effectvariabelen" - Project FKFO - MI 89.11 (Laevers, et al., in voorbereiding).
4. In de context van het Ervaringsgericht Kleuteronderwijs werd de expertise m.b.t. de betrokkenheidsrelevante aanpakvariabelen in de zg. 'tien actiepunten' gesystematiseerd (Laevers, 1992a).

Literatuur

Buysse, B., & Verreydt, G. (1989). *Enquête inzake het gebruik van kinderopvang door kinderen jonger dan 3 jaar.* Kind en Gezin, Brussel.

Csikszentmihayli, M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith, (Ed), *Play and learning.* New York: Gardner Press.

Dronkers, J. (1990). Kwaliteitseisen in de modelverordening kinderopvang zitten grotendeels beneden de WKN-normen. *Kinderopvang, 23*/7-8, 8-10.

Hol, A., & Jakobs, J. (1989). Responsiviteit, het sleutelwoord bij kinderopvang. Een interview met prof. IJzendoorn. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk*,nr. 7, 19-26.

Hopman, M., et al. (1990). Leren observeren. Kostprogramma belooft deskundige aanpak. *Kinderopvang, 23*/8/9n, 10-14.

Muyledermans, V., & Puttemans, A. (1987). Kind in de kijker. *Kido*, nr. 4, 11.

Laevers, F., & Van Sanden, P. (1989). *Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk.* Reeks Kleuteronderwijs, nr. 1. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F. (1990). De betrokkenheid van de lerende als criterium voor effectief onderwijs. In Van Wijlick, *Kijken naar betrokkenheid. Conferentiebundel.* 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

BEST COPY AVAILABLE

Laevers, F. (1992a). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In B. van Oers & F. Janssen-Vos, (Red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
Laevers, F. (1992b). Het 'zich welbevinden' als richtsnoer: een ervaringsgerichte benadering van kleuters met emotionele problemen. In A. Ruijssenaars & J. Hamers, (Red.), *Emotionele problemen. Praktijk, theorie en onderzoek* (pp. 37-42). Leuven/Amersfoort: Acco.
Laevers, F. (1993a). Deep level learning: An exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal, 1*, 58-63.
Laevers, F., (Red.), (1993b). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters. Handleiding bij de videomontage.* Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
Laevers, F. et al. (in voorbereiding). *De kwaliteit van het kleuteronderwijs. Een exploratie van de samenhang tussen aanpak-, proces- en effectvariabelen.* Leuven: Afdeling Didactiek - K.U. Leuven.
Leijnen, A., & Veulemans, C. (1993). *De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven. Een exploratief onderzoek vanuit de ervaringsgerichte invalshoek.* Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Leuven: K.U. Leuven.
Pascal, C., & Bertram, T. (1993). *Evaluation for improvement of quality in early learning: the first stage of a democratic process.* Paper presented at the Third European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Kriopigi, 1993.
Rayna, S. (1993). *Pour un accueil de qualité dans le préscolaire. Apport d'une pédagogie interactive.* Paper presented at the Third European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Kriopigi, 1993.
Schweinhardt, L., & Weikart, D. (1993). *A summary of significant benefits: The HighScope Perry preschool study through age 27.* HighScope Educational Research Foundation, Ipsilanti.
Theunissen, J. (Red.). (1992). *Het adoptie- en implementatie onderzoek: Ervaringsgericht Onderwijs in de Onderbouw.* 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
Van Eijkeren, M. (1990). Ondersteuning van het werkveld om kwaliteit te bevorderen. *Kinderopvang, 23/9*, 14-16.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Leiderschapsstijl
Betrokkenheid

Ped. T. 18 (1993), nr. 5/6. 359-369

Vorming van opvangouders

H. VAN CROMBRUGGE en M. VANDENBROECK

Samenvatting

Omwille van de kwaliteit van de gastouderopvang lijkt opleiding en vorming van de opvangouders aangewezen. In deze bijdrage gaan we na of de verschillende veronderstellingen die aan de basis liggen van de vraag naar vorming van onthaalmoeders juist zijn en/of genuanceerd moeten worden. Vervolgens gaan we in op de verschillende initiatieven die in de praktijk van vorming opgezet worden.

1. Maatschappelijke context

De vraag naar vorming van onthaalmoeders kent verschillende motieven. Een eerste motief is dat van de kwaliteitsverbetering. Vooral vanuit de hoek van deskundigen wordt bij het beleid gepleit voor een duidelijke stellingname ten gunste van een verplichte minimale opleiding van onthaalmoeders. De stelling is dat de kwaliteit van de opvang in opvanggezinnen in belangrijke mate bepaald wordt door kennis en vaardigheden van de opvangende persoon (Vlaamse Raad, 1993). Wanneer organisaties van onthaalmoeders pleiten voor vorming staat hen niet zozeer het verhogen van de kwaliteit voor ogen. Hun aanname is dat een goede opleiding leidt tot een meer gunstige maatschappelijke status en een betere vergoeding van het werk (zie bijv. Peeters, Braam & Van den Heede, 1990).

Deze twee motieven zouden perfect kunnen samengaan. De context is echter ambiguer dan dat (Ferri, 1992, p. 10 e.v.). Zowel omwille van economische als ideologische factoren ligt de vorming van onthaalmoeders moeilijk. Een betere opleiding kost geld en leidt tot hogere verloning en verkleint bovendien het aantal mogelijke opvangouders. Het hoeft geen betoog dat dit voor het beleid moeilijk ligt. De professionalisering lijkt bovendien in tegenstelling te zijn met de aannamen waarom onthaalmoeders geschikte opvang zijn. Hier speelt immers nog steeds de moederschapsideologie een zeer belangrijke rol: moeders zijn goede opvang omdat ze moeders zijn. Bepalend is hier ook de 'home as heaven'-ideologie, waaruit volgt dat bijkomende controle van het gezin op zich kwaliteitsverlagend zou zijn, wat het 'non-interventionisme' van het beleid legitimeert (Owen, 1989). Dit laatste speelt trouwens niet alleen op het niveau van het beleid: het heeft ook tot gevolg dat de onthaalmoeders zelf vaak weigerachtig staan tegenover vorming (en dat voor de ouders opleiding niet noodzakelijk een bepalende kwaliteitsfactor is (Rapp & Lloyd, 1989; Pence & Goelman, 1987a; 1987b). Dit heeft ook tot gevolg dat er nergens eenvormigheid bestaat inzake normen en aanbod betreffende vorming van onthaalmoeders. Wat gechargeerd geformuleerd: alles kan omdat alles moet kunnen.

Omwille van de hierboven geschetste context is het niet mogelijk een eenduidig algemeen geldend beeld te geven van de stand van zaken van het wetenschappelijk onderzoek en van de evoluties in de praktijk: het vormingsaanbod varieert van land tot land en moet binnen de context van dat land begrepen worden. In het besluit komen we hierop nog terug. We zullen nu eerst ingaan op het wetenschappelijk onderzoek van de vorming van onthaalmoeders, waarbij de leidende vraag is of de verschillende veronderstellingen die aan de basis liggen van de vraag naar vorming van onthaalmoeders juist zijn en/of genuanceerd moeten worden. Vervolgens gaan we in op de verschillende initiatieven die in de praktijk van vorming opgezet worden, waarbij het onze bedoeling is trends aan te geven.

2. Wetenschappelijk onderzoek

Er bestaan twee types van onderzoek die elkaar aanvullen.

a. Een *eerste type* is dat van correlationele studies betreffende de samenhang tussen maten van welbevinden en ontwikkeling van kind en een aantal factoren die de kwaliteit van de opvang zouden bepalen, waaronder de vorming van de opvangende personen. Voor overzichten van dit in hoofdzaak Noordamerikaans onderzoek zei verwezen naar: Hayes, Palmer & Zaslow, 1990; Phillips & Howes, 1987).

In de meeste gevallen betreft het hier onderzoek aangaande de gevolgen van opvang door derden van kinderen onder de drie jaar voor het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen. De vraag naar het effect van vorming van het opvangend personeel is hier niet de leidende vraag: de opleiding en vorming van het personeel zijn echter in een aantal studies als variabele(n) opgenomen. Conclusies uit dergelijk onderzoek zijn dan ook noodgedwongen partieel en moeilijk interpreteerbaar. Te meer daar ook de opzet van dergelijk onderzoek in de meeste gevallen lacunes (vergelijkbaarheid van de steekproeven, gebruikte instrumenten betreffende het kind, gelegde verbanden tussen vaststellingen) vertoond, zoals elders reeds uitvoerig aangegeven is geworden (Fein & Fox, 1988; Richters & Zahn-Waxler, 1988; zie ook Van Crombrugge, 1990). Ook al lijken deze reviews te suggereren dat getrainde opvangmoeders beter omgaan met de kinderen (ze bevorderen verbale interacties, vrij spel, straffen minder en verschaffen meer veilige omgevingen, e.d), zijn de bevindingen genuanceerder (Kagan 1991, p. 97). Zoals Kagan aangeeft moet een onderscheid gemaakt worden tussen het opleidingsniveau van de onthaalmoeder en de specifieke voorbereidende training die men ontvangen heeft. In de studies waar een onderscheid gemaakt wordt, blijkt dat het formele opleidingsniveau een magere predictor is vergeleken met de specifieke training. (bv. Ruopp et. al. 1979). Vanuit dit onderscheid wordt ook de paradoxale vaststelling van haar eigen onderzoek begrijpelijk. Zij vond immers dat de beste opvang geboden werd door de minst opgeleide mensen. De meeste studies blijken dit onderscheid tussen opleidingsniveau en training niet te maken (bijv. Clarke-Stewart, 1991). Hierbij kan dan weer de vraag gesteld worden wat het verband is tussen opleidingsniveau en het volgen van bijkomende specifieke training. Zo bleek in het onderzoek van Whitehook, Howes en Phillips (1990) waar formele opleiding een betere predictor was voor adequaat

opvanggedrag, in vergelijking met specifieke opleiding, een sterk verband te bestaan tussen opleiding en specifieke opleiding.

b. Een *tweede type* onderzoek is de kwalitatieve studie. Dergelijk onderzoek correleert niet opleidingsniveau e.d. aan objectieve maten van opvanggedrag en ontwikkeling van de kinderen, maar gaat eerder kwalitatief te werk. Dergelijk onderzoek analyseert de concrete inhouden en verloop van opleidingen en trainingen en gaat eerder na wat de ervaringen van de betrokkenen hierbij zijn.

Het voordeel van dit onderzoek is dat de vraagstelling opleiding en vorming betreft. Het probleem met dit type van onderzoek is echter dat het niet duidelijk is of de steekproeven waarmee gewerkt wordt, representatief zijn voor de populatie van opvangmoeders. Vaak wordt om pragmatische redenen geopteerd voor de onderzoeksgroep, vaak ook - en dit is eigen aan dit type van onderzoek - omwille van de specificiteit van de betrokken groep.

Eén van dergelijke studies is het onderzoek van Ferri en Birchal (1987). In deze Engelse studie werd de laatst vermelde bevinding uit het onderzoek van Whitehook, Howes en Phillips (1990) niet bevestigd. Ferri en Birchal vonden juist dat de interesse voor het volgen van bijkomende bijzondere opleidingen onafhankelijk is van opleidingsniveau en sociale klasse, alsook van de voorafgaande beroepservaring in de dagopvang.
De vermelde onderzoekers vonden ook dat de onthaalmoeders tevreden waren niet zozeer met de opleiding zelf dan wel met het sociale contact dat geboden werd met soortgenoten. Ook bleek dat de opleiders twijfelden aan de impact van de opleiding op het daadwerkelijk gedrag van de opgeleide moeders. Hoogstens waren hun denkbeelden veranderd. Dit laatste geeft het probleem met dergelijk onderzoek goed weer. Het meet niet de werkelijke impact van de opleiding op de kwaliteit van de opvang. Het geeft aan hoe betrokkenen de opleidingen ervaren. Zo bijvoorbeeld vond Ferri (1992) in een andere kwalitatieve studie dat het merendeel van de ouders gerustgesteld was door het feit dat opvang opleiding genoten had, zonder aan te kunnen geven wat er nu professioneler was aan de opvang. Dit laatste belet trouwens niet dat zoals andere onderzoekingen aangeven dat ouders die gebruik maken van onthaalmoeders aan andere dan professionele kwaliteiten belang hechten (Rapp & Lloyd, 1989).

Een typische vraagstelling van dit tweede type van onderzoek is die van Eheart en Leavitt (1985). Zij peilden niet de gevolgen van opleiding en training voor de kwaliteit van de opvang. Uitgaande van de veronderstelling dat opleiding cruciaal is, zochten zij naar factoren die de bereidheid voor het volgen van een bijkomende specifieke opleiding bepaalden. Zij vonden dat leeftijd en ervaring de belangrijkste predictoren voor het volgen van opleiding waren. Opvangmoeders tussen de 30 en de 39 jaar en met 4 à 9 jaar ervaring waren het meest geïnteresseerd in bijkomende vorming. Personeel van crèches is daarentegen, ongeacht leeftijd en/of ervaring, geïnteresseerd in opleiding. Het verschil tussen deze twee groepen zou samenhangen met het idee dat de betrokkenen zelf hebben over hun job. In de lijn van deze laatste veronderstelling ligt trouwens ander (Canadees) onderzoek (vgl. Pence & Goelman, 1987a).

BEST COPY AVAILABLE

Dit type van onderzoek peilt ook vooral naar gewenste inhouden en effectieve werkvormen.

Uit het reeds vermelde onderzoek van Ferri (1992) bleek dat kindgeöriënteerde inhouden wel belangrijk zijn, maar zeker niet de belangrijkste inhouden vormen van opleiding. Uit bevraging van de verschillende betrokkenen kwam als cruciaal thema de relatie van onthaalmoeders met de ouders, alsook de emotionele geladenheid van deze relatie. Dat dit een belangrijk thema in de vorming zou kunnen zijn, blijkt trouwens uit ander onderzoek. Onderzoek naar de beroepssituatie van onthaalmoeders geeft immers aan dat onthaalmoeders niet zozeer problemen hebben met de kinderen, wel met de ouders. En dat deze problemen niet te maken hebben met onduidelijke afspraken tussen ouders en onthaalmoeders, maar wel met emotionele spanningen tussen betrokkenen. Onderzoek suggereert dat de moeders die opteren voor opvanggezinnen en de opvangmoeders, voor een deel tot dezelfde groep behoren. Niet zozeer sociaal, maar wel wat betreft hun positionering in (1) het conflictveld tussen arbeid en gezin, als ook (2) inzake opvattingen over wat best is inzake opvang voor kinderen onder de drie jaar (Leventhal-Belfer, Cowan & Pape Cowan, 1992; Rapp & Lloyd, 1989). Vrouwen die omwille van financiële redenen gedwongen zijn om te gaan werken, terwijl ze menen dat de kinderen hen nodig hebben, kunnen twee wegen bewandelen. Ze gaan werken, maar vertrouwen hun kind toe aan een onthaalmoeder. Of ze blijven thuis, en worden onthaalmoeder. In hun onderlinge relatie worden de twee vrouwen steeds weer geconfronteerd met de andere keuzemogelijkheid (voor meer details en verwijzingen, zie Van Crombrugge, 1993).

Het probleem met het kwalitatief onderzoek betreffende de opleiding en vorming van onthaalmoeders is echter dat men niet vertrekt van een duidelijke taakomschrijving van de onthaalmoeder - of van onderzoek (zoals net aangehaald) betreffende het functioneren van onthaalmoeders -, van waaruit inhouden afgeleid kunnen worden.

Voor de keuze van werkvormen zijn twee andere onderzoekingen interessant. Rosenthal (1990) evalueerde de mate waarin beleidsmaatregelen doorwerken tot in de dagelijkse praktijk van opvang en de ervaringen van kinderen bepalen. Het belangrijkste resultaat van haar onderzoek was dat niet zozeer de training van onthaalouders in gewenste vaardigheden en inzichten leidt tot een verhoging van de kwaliteit van de opvang-kind interactie. Wekelijkse individuele begeleiding is de beste garantie voor een ontwikkelingsstimulerende interactie en voor het aanbieden van een educatieve omgeving aan het kind. Training draagt weliswaar bij tot de kwaliteit maar is op zich onvoldoende. Ook in het Duitse Tagesmütterprojekt kwam men tot de vaststelling dat de individuele 'Beratung' voor de onthaalmoeders de beste vorm van steun is. Naast deze individuele begeleiding kwamen onthaalmoeders, die een inleidingscursus van twee weken gevolgd hadden, ook tweewekelijks samen. Criterium voor de betekenis van de individuele begeleiding en groepsbijeenkomsten is ook hier de tevredenheid van de onthaalmoeders en van de trainers. (Arbeitsgruppe Tagesmütter, 1979). Deze bevindingen komen overeen met die van Ferri en Birchall (1987).

c. We zagen dat de vraag naar opleiding tweevoudig gemotiveerd is. Wat betreft de verhoging van de kwaliteit lijken we inderdaad te mogen stellen dat een specifieke

opleiding wenselijk is. Tenminste wanneer deze gepaard gaat met een voldoende begeleiding 'on the job', en de mogelijkheid tot groepssamenkomsten. Maar uiteindelijk moet nog heel wat onderzoek verricht worden. Immers er is nog weinig bekend over de invloed op de kwaliteit van inhouden van de opleiding, alsook weinig over de gewenste werkvormen. De gegevens zijn hoe dan ook schaars. Zeker wanneer we deze bijvoorbeeld vergelijken met de stand van onderzoek inzake de vorming van pleegouders. (Vgl. Van Crombrugge, 1992). Van hieruit kunnen heel wat ideeën opgenomen worden: over de bedoeling en opzet van startcursussen, m.n. selecteren op leerbekwaamheid en over de lesgevers en werkvormen in functie van de ervaring van de onthaalmoeders. In het algemeen besluit komen we op dit laatste terug.

Een andere motivatie was deze van de statusverhoging en de hogere jobsatisfactie die hiermee gepaard gaat. Dit lijkt op zijn minst een te simpele verwachting te zijn. Opleiding is niet voldoende. Er moet ook een degelijke verloning aan gekoppeld worden. Dit laatste bleek in een Noordamerikaans onderzoek de belangrijkste predictor voor niet alleen tevredenheid maar ook voor de kwaliteit van de interactie tussen opvangende persoon en kind te zijn (Phillips, Howes & Whitebook, 1991).

Op het niveau van de maatschappij bleek er een ambiguïteit te bestaan voor wat betreft de wenselijkheid van vorming van onthaalmoeders. Enerzijds wordt vorming gewenst, anderzijds wenst men zo weinig mogelijk te reguleren. We gaven aan dat deze ambiguïteit teruggaat op de heersende gezinsideologie. We stelden ook dat dit ook bij de onthaalmoeders en de ouders zelf een belangrijk gegeven is. In het onderzoek (Ferri 1992, Leventhal-Belfer, Cowan, & Pape Cowan, 1992; Rapp & Lloyd, 1989; vgl. Van Crombrugge, 1993) vonden we hiervoor nog andere indicaties. Een eerste indicatie is de ambivalente houding van onthaalmoeders ten aanzien van vorming. Een andere aanduiding is de bevinding dat voor de onthaalmoeders de relatie met de ouders en vooral de emotionele lading ervan een belangrijk thema in de vorming is.

3. Evoluties in de praktijk

Wat gebeurt er nu in de praktijk? Welke werkvormen worden hier gehanteerd? Welke inhouden worden aangeboden? In welke mate is de vorming verplicht?

3.1 Het gebrek aan regelgeving

Wanneer we pogen een globaal beeld te geven van de vorming van onthaalmoeders in Vlaanderen, Nederland en andere Europese landen, worden we onmiddellijk geconfronteerd met een onoverzichtelijke veelheid. Deze is te wijten, niet zozeer aan de verschillende regelgevingen in de verschillende landen, dan wel aan het gebrek aan regelgeving inzake vorming en opleiding in de verschillende landen. Dit laatste heeft ook tot gevolg dat in internationale overzichten betreffende de situatie van opvangouders vorming een marginaal thema is (vgl. Deller, 1988).

Zelfs in die landen waar de opvangouders een werknemersstatuut hebben (Finland, Zweden, Frankrijk) is het niet zo dat er algemeen geldende bepalingen bestaan inzake vooropleiding. De enige uitzondering is Denemarken. Sinds 1980 moeten de startende opvangouders een introductiecursus volgen van 24 uur en na 6 maanden werken een basiscursus van 80 uur. Bovendien zijn er nog een twaalftal supplementaire cursussen (Nielsen, 1990).

Elders kan iedereen opvangouder worden zonder één of andere vorm van opleiding gevolgd te hebben. Deze laatste situatie heeft niet voor gevolg dat er geen vormingsaanbod zou zijn, maar dat er juist zeer vele verschillende initiatieven ontstaan.

De Vlaamse situatie is in deze context zeer interessant (Feys, 1993; Somers, 1993). Het vormingsaanbod in Vlaanderen geeft immers een mooi beeld van de verschillende werkvormen, inhouden en contexten van vorming van opvangouders.

Hier krijgen we trouwens ook een mooi voorbeeld van de evoluties die zich voordoen. Bestond er aanvankelijk niets en kon iedereen een opvanggezin opstarten, zien we geleidelijk aan allerlei facultatieve vormingsinitiatieven ontstaan. Voor bepaalde groepen van opvangouders (zij die verbonden zijn aan diensten wordt een minimale vorming verplicht. En recent gaan stemmen op (Vlaamse Raad, 1993) om te komen tot een verplichte en eenvormige opleiding (in het kader van een beroepsstatuut). Andere trends - inhoudelijke en formele - zullen uit wat volgt blijken.

3.2 'Soorten' opvangouders - 'soorten' vorming

In Vlaanderen zijn er verschillende contexten waarbinnen een opvanggezin kan functioneren. Naast de zelfstandige opvangouders zijn er de ouders verbonden aan een dienst (is vergelijkbaar met de Nederlandse gastouderbureaus). Deze dienst coördineert vraag en aanbod aan opvang.

Bij de dienst kunnen ouders met hun vraag naar een opvanggezin terecht. Aan de opvangouders (een tiental gezinnen per dienst) biedt de dienst administratieve diensten. Een groot aantal van de dienstverantwoordelijken nu hebben zeer snel besloten hun aangesloten opvangouders een startcursus aan te bieden en het volgen hiervan ook als vereiste te stellen.

Deze cursussen zijn kort: vier avonden of twee zaterdagen. De langste ons bekende cursus telt dertig uur. Dergelijke cursussen worden tweemaal per jaar ingericht. Dit maakt dat de deelnemers ervan haast steeds reeds bezig zijn als opvangouders. Meestal is er dan ook op het einde van de cursus geen evaluatie die beslissend is voor het al dan niet mogen werken als opvangouder (vgl. Van Raemdonck, 1989).

De zelfstandige opvangouders zijn volledig vrij. Sinds kort is echter een vorm van basisopleiding experimenteel opgestart door de Centra voor Middenstandsopleidingen (CMO). Deze centra, landelijk verspreid, bieden een breed gamma aan opleidingen aan die leiden tot een attest dat toelaat zich te vestigen als zelfstandige. Daar waar

dergelijk attest vereist is voor de meeste beroepen (bv. loodgieters, schoorsteenvegers, e.d.) is dit (nog) niet zo voor de zelfstandige opvangouders en/of uitbaters van een particuliere opvanginstelling. Voorzien is een vorming van twee jaar . Elk jaar is goed voor 256 lesuren in avondonderwijs en 60 uur praktijkoefeningen.

Voor dezelfde doelgroep bestaat er reeds een Europees NOW-project (New Opportunities for Women). Dit vindt plaats in Vlaanderen, de Duitse gemeenschap van België, Frankrijk, Ierland, Verenigd Koninkrijk en Griekenland). Interessant is hier dat het project niet op de eerste plaats opgezet is vanuit pedagogische kwaliteitsbekommernissen, maar wel in het kader van de vorming van langdurig werklozen. Een eerste module omvat 140 uur. Een tweede module (bestemd voor hen die een Particuliere Opvanginstelling willen leiden) omvat 290 uur. Elke module wordt afgesloten met een eindevaluatie. Deze kan echter (nog) niet beslissend zijn, zoals we reeds aangaven.

3.3 Inhouden

De meest voorkomende thema's in de vormingscursussen zijn: EHBO, activiteiten met jonge kinderen en goede afspraken met de ouders (Feys, 1993, p.46).

In de experimentele programma's voor kandidaat zelfstandige opvangouders zien we duidelijk een ander accent. Hier gaat veel aandacht naar 'bedrijfseconomische' aspecten van het opvangouderschap. Ook duiken recent meer 'psychodynamische' thema's op: hoe omgaan met schuldgevoelens bij ouders, de zelfdefinitie van de onthaalmoeder. Het grote probleem is dat men nog steeds niet uitgaat van een systematische en duidelijke analyse van de taken van de opvangouder.

3.4 Werkvormen

Naast het 'schoolse' onderricht, wordt er in de praktijk heel wat geëxperimenteerd met alternatieve werkvormen. Deze hebben gemeenschappelijk dat ze niet alleen de opvangouder willen vormen, maar ook en vooral willen ondersteunen in haar werk. Zo vormen bepaalde diensten *duo's*. Elk opvanggezin krijgt een partner-opvanggezin. Bij problemen kan het ene gezin bij het andere terecht. Sommige diensten werken ook met *gespreksgroepjes*: een vijftal opvangouders komen geregeld samen om over hun problemen en ervaringen van gedachten te wisselen.

Geheel in de lijn van deze initiatieven, wordt ook geëxperimenteerd met *Komins* of wat in Engeland heet *Dropins*. Tijdens een gewone dag komen opvangouders met hun kinderen samen. Terwijl een aantal mensen voor de kinderen zorgt vormen de ouders samen met een begeleider een gespreksgroep. Zoals op basis van het onderzoek te verwachten was, blijkt de betekenis van deze bijeenkomsten voor de opvangouders vooral gelegen te zijn in het onderlinge contact, de wederzijdse ondersteuning en uitwisseling van ervaringen (De Smul, 1991).

3.5 Vormingsinstanties

Indien er vorming is, wordt deze verschaft door de dienstverantwoordelijken zelf. Vaak worden ook externe deskundigen voor specifieke thema's aangezocht. Recent beschikt de grootste landelijke overkoepelende organisatie, met name de Dienst Opvanggezinnen van de Landelijke Beweging, over een nationale vormingsverantwoordelijke. Kleinere organisaties beschikken hier echter niet over.

Voor de vorming van opvangouders worden zowel pakketten ontwikkeld als ook cursussen 'op vraag' door het VBJK/VCOK. Voor Vlaanderen hebben deze diensten die gesitueerd moeten worden aan de Universiteit Gent (maar een structurele band hebben met de andere Vlaamse Universiteiten) een quasi monopolie. Het zijn ook zij die onder meer op grond van internationale contacten de meeste experimenten terzake initiëren. Zo zijn zij hoofdbetrokkene bij het vermelde NOW-project, en actief bij de vermelde middenstandsopleiding. Dit sluit niet uit dat voor topics die niet specifiek zijn voor kinderopvang er een aanbod is vanuit andere centra voor volwassenenvorming.

4. Besluit

Vanuit onderzoek weten we dat opleiding en vorming van opvangouders een hefboom kan zijn voor het bewaken en verhogen van de kwaliteit van de opvang in opvanggezinnen. Dit inzicht lijkt duidelijk aanwezig in de praktijk. Allerlei vormen van vorming worden opgezet en in de mate van het mogelijke als voorwaarde voor het uitoefenen van het beroep van gastouder door verantwoordelijken op de tussenechelons gesteld. Het probleem is hier echter dat het beleid in de verschillende landen - met Denemarken als uitzondering - niet bereid is de noodzakelijke vorming te ondersteunen. Iedereen kan zelfstandig kinderen opvangen, zonder enige vorm van vestigingsattest. De diensten of gastouderopvangbureaus die opleiding van de bij hen aangesloten leden eisen worden hiervoor niet beloond. Zij hebben niet de ruimte om vormingsverantwoordelijken te werk te stellen, noch om uitgebreide vormingsactiviteiten op te zetten. De maatschappelijke problematiek van vorming van gastouderopvang die we bij de aanvang van onze bijdrage signaleerden, stelt zich hier zeer duidelijk.

Beleidsmatig ontstaat er wel een groot probleem. Hoe kan men blijven verantwoorden dat men enerzijds de klemtoon legt op de kwaliteit van de opvang en anderzijds niet bereid is één van de belangrijkste hefbomen te hanteren. Bovendien ontstaat een ongezonde situatie waarbij én de ouders én de staat evenveel betalen voor een opvang door personen die op geen enkel manier gevormd zijn en door personen die zichwel op allerlei manieren bijscholen. En dan is hier nog geen melding gemaakt van de strikte opleidingseisen die gesteld worden ten aanzien van de opvang in kinderdagverblijven. Men kan immers terecht stellen dat een kwalitatief goede opvang zowel in kinderdagverblijven als in opvanggezinnen gerealiseerd *kan* worden (Van Crombrugge, 1990, 1993), maar dit mag geen uitvlucht zijn om geen bijkomende kwaliteitsbevorderende eisen te stellen, bijvoorbeeld in termen van opleiding en vorming, ten aanzien van de opvangouders.

De beleidsverantwoordelijken in de verschillende landen van Europa hebben zich lang genoeg blind gestaard op kwantitatieve tekorten aan opvangvoorzieningen (vgl. bijv. Moss, 1988, 1990). Het wordt tijd dat men gaat denken aan het bewaken en bevorderen van de pedagogische kwaliteit van die opvang (Balaguer, Mestress, & Penn, 1991). En één van de eerste maatregelen die men dan zal moeten treffen is de toegang tot het beroep van gastouder te reguleren en met name te koppelen aan opleidingsvereisten. Dat hierbij onderscheid gemaakt moet worden tussen opleiding enerzijds en vorming en begeleiding wanneer men reeds actief is anderzijds, is duidelijk geworden uit het onderzoek.

Een model voor opleiding en vorming kan gevonden worden in de praktijk en het onderzoek betreffende de vorming van pleegouders (voor details en verwijzingen naar onderzoek, zie Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, in press). Hier wordt duidelijk onderscheid gemaakt tussen (1) opleiding van kandidaatouders, (2) vorming en begeleiding van beginnende ouders en (3) van ervaren ouders. De doelstellingen, werkvormen en inhouden verschillen naargelang de doelgroep. Doelstelling bij de initiële opleiding van kandidaatouders moet zijn de deelnemers te selecteren op hun bekwaamheid en bereidheid tot verder leren 'on the job'. Informatieoverdracht is hier het belangrijkste. Beginnende ouders hebben daarentegen vooral behoefte aan concrete vaardigheden die getraind moeten worden, alsook aan ervaringsuitwisseling met andere beginnende ouders en ervaren ouders. Ervaren ouders hebben zelf dan weer zeer concrete vragen naar bijkomende vorming en hulp. Onderzoek is dan nodig om dit model aan de situatie van de gastouderopvang aan te passen.

Summary

Because of the quality of family day care, education and training of the family day care provider is recommended. In this contribution, we will discuss whether the different suppositions that lie at the basis of the demand for training of family day care providers are justified and/or have to be differentiated. Next we will look at the various initiatives realised in the practice of training.

Correspondentieadres: H. van Crombrugge en M. Vandenbroeck, Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek, Vesaliusstraat 2, 3000-Leuven

Literatuur

Arbeitsgruppe Tagesmütter. (1985). *Das Modellprojekt 'Tagesmütter'. Abschlussbericht.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Balaguer, I, Mestres, J., & Penn, H. (1991). *Kwalitatieve dienstverlening aan jonge kinderen. Een discussiedocument.* Brussel: EEG (Netwerk Kinderopvang).

Clarke-Stewart, K.A. (1991). A home is not a school: The effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues, 47*(2), 105-123.

Deller, J. (1988). *Family day care internationally: A literature review.* Ontario: Ministry of community and social services.

De Smul, A. (1991). *De Komin.* Gent: Rijksuniversiteit Gent (onuitgegeven licentiaats-verhandeling).

Eheart, B.K., & Leavitt, R.L. (1985). Training day care home providers: Implications for policy and research. *Early Childhood Research Quarterly, 1,* 119-132.

Fein, G., & Fox, N. (1988). Infant day care. Part I. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(Themanummer).

Ferri, E. (1992). *What makes childminding work? A study of training for childminders.* London: National Children's Bureau.

Ferri, E., & Birchall, D. (1987). *Changing childminders.* London: National Children's Bureau.

Feys, S. (1993). *Vorming voor opvangouders. Realisaties en mogelijkheden binnen de structuur van de kinderopvang in Vlaanderen.* Leuven: Katholieke Universiteit Leuven (onuitgegeven licentiaatsverhandeling).

Hayes, C.D., Palmer, J.L., & Zaslow, M.J. (Eds.). (1990). *Who cares for for America's children? Child care policy for the 1990's.* Washington DC: National Academy Press.

Kagan, S.L. (1991). Examining profit and nonprofit child care: An odyssey of quality and auspices. *Journal of Social Issues, 47*(2), 87-104.

Leventhal-Belfer, L., Cowan, P.A., & Pape Cowan, C. (1992). Satisfaction with child care arrangements: Effects on adatation to parenthood. *Journal of Orthopsychiatry, 62,* 165-177.

Moss, P. (1988). *Childcare and equality of opportunity.* Brussel: EEG (DGV/B/4 European Childcare Network)

Moss, P. (1990). *Childcare in the European community.* Brussel: EEG (DGV/B/4 European Childcare Network)

Nielsen, R. (1990). Denmark: A well-developed system. In J. Peeters, J. Braam & R. Van den Heede, (Eds.), *Family day care: Family day care provider: Teacher or substitute mother?* (pp. 85-89). Gent-Leiden-Brussel: VCOK-R&D-K&G.

Owen, S. (1989). The 'unobjectionable' service: A legislative history of childminding. *Children and Society, 4,* 367-382.

Peeters, J., Braam, J., & Van den Heede, R. (Eds.). (1990). *Family day care: Family day care provider: Teacher or substitute mother?.* Gent-Leiden-Brussel: VCOK-R&D-K&G.

Pence, A.R., & Goelman, H. (1987a). Who cares for the child in day care? An examination of caregivers from three types of care. *Early Childhood Research Quarterly 2,* 315-334.

Pence, A.R., & Goelman,, H. (1987b). Silent partners: Parents of children in three types of day care. *Early Childhood Research Quarterly 2,* 103-118.

Phillips, D.A., & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 1-19). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Phillips, D, Howes, C., & Whitebook, M. (1991). Child care as an adult work environment. *Journal of Social Issues 47*(2), 71-86.

Rapp, G.S., & Lloyd, S.A. (1989). The role of 'home as heaven' ideology in child care use. *Family Relations, 38*(4), 426-430.

Richters, J.E., & Zahn-Waxsler, C. (1988). The infant day controversy: Current status and future directions. *Early Childhood Research Quarterly, 3,* 319-336.

Rosenthal, M. (1990). Social policy and its effects on the daily experience s of infants and toddlers in family day care in Israel. *Journal of Applied Developmental Psyhology, 11,* 85-104.

Ruopp, R., Travers, J., Glanitz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center. Summary findings and their implications.* Cambridge MA: Abt Books. (cit. in: Kagan 1991, p.103).

Somers, A. (1993). Opvangouders: van braafjes thuis naar coming out! In R. Baekelmans, (Ed.), *Werken aan een betere kinderopvang.* (pp. 139-149) Gent: VBJK.

Van Crombrugge, H. (1990). Children's view. The effect of family day care on children. / En wat met de kinderen? Het effect van gastouderopvang op de kinderen. In J. Peeters, J. Braam, & R. Van den Heede, (Eds.), *Family day care: Family day care provider: Teacher or substitute mother?* (pp. 177- 193/194-215). Gent-Leiden-Brussel: VCOK-R&D-K&G.

Van Crombrugge, H. (1992). Groepsgewijzepleegoudervorming vult individuele begeleiding aan. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk, 4*(4), 24-29.

Van Crombrugge, H. (1993). *Tussen kinderopvang en gezin. Psychodynamische aspecten van het spel van vraag en aanbod.* ('academische lezing' georganiseerd door het VCOK, Universiteit Gent, 2 april 1993).

Van Crombrugge, H. (1993a). Gehechtheid en kinderopvang. *Het Kind, 3,* 11-21.

BEST COPY AVAILABLE

Van Crombrugge, H., & L. Vandemeulebroecke (in press). Foster care education: A review of emerging policy. In B. McKenzie, (Ed.), *Current perspectives on foster family care.* Toronto: Wall & Emerson.
Van Raemdonck, M. (1989). *Evaluatie van de selectieprocedures aangewend door diensten van opvanggezinnen.* Brussel: Vrije Universiteit Brussel (onuitgegegeven licentieverhandeling).
Vlaamse Raad. (1993). *Hoorzitting van 30 april 1993 over de kwalitatieve aspecten van de opvang verleend door de onthaalmoeder.* (ontwerpverslag 1992-'93 - nr.1).
Whitehook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America.* Oakland, CA: Child Care Employee Project. (Cit. in Kagan 1991).

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Opleiding
Onthaalmoeders

Ped. T. 18 (1993), nr. 5/6, p. 371-381

Kunnen begeleidingsprojecten de pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven verbeteren?

J. PEETERS

Samenvatting

Tot eind de zeventiger jaren waren de kinderdagverblijven in Vlaanderen overwegend op hygiëne en verzorging gericht. Vanuit de Universiteit Gent werden sinds 1979 verschillende actieonderzoeken ondernomen, die de pedagogische kwaliteit van de opvang in de kinderdagverblijven willen optimaliseren.

In dit artikel pogen we na te gaan op welke terreinen via bijscholing en begeleiding zelf effect behaald werden. Uit de verschillende onderzoeken kunnen we besluiten dat concrete praktische veranderingen het makkelijkst ingang vonden: het kindvriendelijke inrichten van de ruimte, het stimuleren van de zelfredzaamheid, het opzetten van teamvergaderingen en het organiseren van laagdrempelige ouderinitiatieven. Moeilijker is het om uitsluitend via bijscholing verbetering te bekomen op volgende terreinen: gerichte en gevarieerde activiteiten aanbieden op een deskundige manier, het vrij spel bij kinderen stimuleren zonder opdringerig te interveniëren, sensitieve responsiviteit t.a.v. kinderen vertonen en de ouders mee laten participeren in het kinderdagverblijf. Wil men op deze terreinen effectieve resultaten bereiken dan is het nodig om naast de bijscholing ook langdurige begeleiding in de instelling zelf te voorzien.

1. Inleiding

In dit artikel gaan we na wat de effecten geweest zijn van 13 jaar ('79-'92) werken vanuit de Universiteit Gent met de steun van de Bernard van Leer Foundation voor de Vlaamse kinderdagverblijven. Het ligt in onze bedoeling aan te geven welke acties de werking van de kinderdagverblijven in positieve zin hebben beïnvloed en waar de grenzen liggen van begeleiding en bijscholing. We hebben ons bij dit artikel gebaseerd op actieonderzoeken die vanuit de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent, i.s.m. verschillende organisaties werden opgezet.

In de verschillende onderzoeks- en actieprojecten werd gebruik gemaakt van dezelfde evaluatiemethodes (participerende observatie, interviews met bevoorrechte getuigen, enquêtes met leidinggevenden en kinderverzorgsters). Doordat er ook qua personeelsbezetting continuïteit tussen de verschillende projecten bestond zit er een duidelijke lijn in de verschillende actieonderzoeksprojecten.

Als referentiekader voor dit artikel over kwaliteitsbevordering hebben we een omschrijving nodig van wat kwaliteit is. We hebben gekozen voor de criteria die door het Europees Netwerk Kinderopvang opgesteld werden[1]. Ze lijken ons een interessante invalshoek om de kwaliteit vast te stellen omdat ze het kwaliteitsbegrip vanuit heel diverse standpunten een invulling geven. De auteurs bekijken de kinderopvang niet uitsluitend vanuit een psychologische of pedagogische hoek maar brengen ook belangrijke maatschappelijke en familiale factoren in rekening (toegankelijkheid, kosten/baten, beoordeling van diversiviteit en....). Voor meer gedetailleerde informatie over de verschillende actieonderzoeken verwijzen we naar het boek "Werken aan een betere kinderopvang"[2].

In 1979 werd o.l.v. Prof. Baekelmans en Prof. De Backer een onderzoek naar de kwaliteit in de Vlaamse kinderdagverblijven opgezet. In vier verschillende regio's (Brussel, Antwerpen, Gent en Midden- en West-Limburg) werd de werking van de kinderdagverblijven grondig bestudeerd. Alle instellingen in die regio's kregen een schriftelijke vragenlijst. Voor de observaties en de interviews werden gestratificeerde steekproeven genomen (1/4 van alle kinderdagverblijven uit de vier regio's).

De onderzoekers namen interviews af van de medewerkers, observeerden een hele dag in de instellingen en namen een ouder-enquête af.

Voor de Gentse stedelijke kinderdagverblijven werd uitgaande van de resultaten van dit onderzoek een actieonderzoek opgezet o.l.v. Prof. De Coster. In 1984 werd dit project grondig geëvalueerd. In 1985 werd een nieuw project opgezet voor heel Vlaanderen. Opnieuw werd gestart met een vooronderzoek. In 1988 en 1992 werden bepaalde aspecten van het actieonderzoek opnieuw geëvalueerd.

2. De situatie in 1979

De eerste kinderdagverblijven die tijdens het interbellum werden opgericht vertrokken van medisch-hygiënische kwaliteitscriteria.

Vanaf de jaren zestig ging men in de meeste Westerse landen hierop reageren door een meer pedagogisch model van kinderopvang naar voor te schuiven. In België bleef het toenmalige Nationaal Werk voor Kinderwelzijn echter vasthouden aan louter medisch-hygiënische kwaliteitscriteria. Pas in het midden van de jaren tachtig toen het NWK vervangen werd door Kind en Gezin kwam hierin verandering.

De inrichting: ongezellig en koel

De bevindingen over de inrichting van de binnen en buitenruimte zijn gebaseerd op observaties die door verschillende psycho-pedagogen werden gedaan.

Alle geobserveerde kinderdagverblijven scoorden zeer zwak op het vlak van de inrichting van de lokalen: koude vloeren, i.p.v. speeltapijten, geen aparte hoekjes, slechts heel zelden hing er een werk van de kinderen aan de muur hangen. Alles was gericht op

hygiëne, orde en netheid. De observatoren van toen concludeerden dat een gezellige, huiselijke sfeer slechts zelden te bespeuren valt.

"De meubilering is koel en wordt onoordeelkundig in de speelzaal geplaatst. Slechts in één kinderdagverblijf (een universitair kinderdagverblijf) is er een huiselijke en kindvriendelijke sfeer, verschillende hoekjes (poppenhoek, leeshoek, knutselhoek en zandbak binnen). Alles is prettig versierd met o.m. werkjes van de kinderen"[3] .

Wat de buitenruimte betreft was het nog bedroevender. De onderzoekers vonden geen enkele avontuurlijke accommodatie, geen speeltuigen, geen speelhuisjes. In de regio's Gent, Antwerpen en Limburg beschikten slechts 25 van de 60 kinderdagverblijven over een zandbak. De onderzoekers concludeerden dat in slechts 1 van de 60 instellingen een echte aangepaste buitenruimte bestond[4] .

Speelgoed: te weinig variatie

Het rapport uit 1979 stelt dat een juiste variëteit aan speelgoed in bijna alle kinderdagverblijven ontbrak. Er was veel te weinig zacht materiaal, bijna geen trek- en duwmateriaal en een groot gebrek aan muziekinstrumenten, klimrekjes en imitatiespeelgoed. In de regio Gent klaagden de geïnterviewde kinderverzorgsters erover dat er te weinig speelgoed was in de kinderdagverblijven. De legoblokken en noppers waren het enige speelgoed dat de observatoren overal aantroffen.

Uit al deze gegevens bleek —zonder meer dat, enkele uitzonderingen niet te na gesproken, de omgeving waarin zowel de baby's, peuters als kleuters vertoefden niet stimulerend en niet kindvriendelijk was[5].

Gerichte activiteiten: niet geïntegreerd

In '79 constateerden zowel de onderzoekers een grote aandacht van de kinderverzorgsters voor de verzorging: wassen, plassen, eten ... met daar tegenover een vrij geringe belangstelling voor spelen[6] . Het onderzoeksteam stelde vast dat slechts in de helft van de geobserveerde peutertuinen de kinderverzorgsters af en toe mee met de kinderen speelden. De andere helft beperkte zich tot louter toezicht. In slechts 5 instellingen deden de kinderverzorgsters zelf af en toe gerichte activiteiten met de kinderen. Als er in de overige al activiteiten gebeurden was dit uitsluitend door de stagiaires van de opleiding kinderverzorging. De observatoren stelden vast dat de activiteiten meestal niet geïntegreerd werden in het natuurlijk spelverloop. Men speelde niet in op de spontane interesse van het kind maar verplichtte alle kinderen aan de activiteit deel te nemen. Uit het rapport in 1979[7] blijkt dat de kinderverzorgsters zelfs niet de zin inzagen van gerichte stimulerende interactie met baby's. Bij de vraag welk soort activiteiten men belangrijk acht, antwoordde het grootste deel van de ondervraagde kinderverzorgsters: verzorging.

Interactie kinderverzorgster - kind: weinig positieve aandacht

De kinderverzorgsters zien het stimulerend bezig zijn niet als hun taak. We zagen zelden kinderverzorgsters echt spelen met de kinderen. Enkel vastomlijnde, afgebakende taken met materiële inhoud worden als hun taak opgevat'.[8]

De onderzoekers[9] waren zeer negatief over de kwaliteit van de interactie kinderverzorgster - kind. In de meeste instellingen kregen de kinderen weinig individuele positieve aandacht. 'Wanneer de kinderverzorgsters zich richten tot een kind is het overwegend om iets te gebieden, te verbieden of een waarschuwing te geven'. Een veel voorkomend fenomeen waren de 'zwarte schapen'. Ze werden steeds berispt als de hele groep ongehoorzaam is. De kinderverzorgsters toonden nooit hun waardering als ze iets positiefs doen, wat een negatief gedrag van deze kinderen sterk in de hand werkt'. Het viel de onderzoekers op dat de kinderverzorgsters de kinderen onvoldoende opmerken. De meeste kinderverzorgsters kunnen zich ook weinig inleven in een kind waardoor ze hun signalen niet snappen.

Een andere vaststelling die tijdens de observaties werd gedaan, was dat op een inefficiënte manier op normovertredingen werd gereageerd. De kinderverzorgsters stelden steeds strengere eisen dan ze eigenlijk bedoelden. Daarbij komt nog dat de kinderverzorgsters niet consequent bleven wat de toepassing van de regels betreft. De ene keer reageerden ze op een normovertreding, de andere keer niet.De reacties gebeurden niet vanuit een kalme vastberaden houding. Het waren eerder zenuwachtige tussenkomsten waarbij veel geroepen en gedreigd werd. De verzorgsters verzuimden om de kinderen duidelijk te maken welk gedrag ze van hen verwachten. Daarnaast werden ook in vele kinderdagverblijven eisen gesteld waaraan de kinderen onmogelijk kunnen beantwoorden (vb. peuters moesten in sommige kinderdagverblijven tot 45 minuten lang rustig aan tafel stil zitten in afwachting van het eten).

De observatoren stelden in de babygroepen een nog sterkere gefixeerdheid vast op concrete taken, die opgesplitst werden in deeltaken. Een voorbeeld: "Eerst werden alle kinderen in hun babysit gezet, daarna kregen ze een slabbetje om en dan maar wachten tot jouw beurt om te eten kwam ...". De verschillende deeltaken werden voor één kind meestal door verschillende kinderverzorgsters en stagiaires uitgevoerd. Het spreekt vanzelf dat er voor interactiemomenten in zo een aanpak weinig plaats was.

"Gevoelens verwoorden, voorstellen doen, vragen naar behoeften, prijzen en open vragen stellen gebeurde nagenoeg niet".

Teamwerking: het piramidemodel

Wat de relaties tussen de volwassenen onderling betreft zijn de rapporten uit 1979 formeel.

"De voorschoolse instellingen worden gekenmerkt door een uitgesproken hiërarchische piramidestructuur". Vooral in de stedelijke instellingen was de hiërarchie bijzonder sterk: schepen, inspectie, coördinatie, hoofdverpleegster, verpleegster, hoofdkinderverzorgster, kinderverzorgster, interim, schoonmaakster. Op elk niveau van de piramide

konden beslissingen genomen worden zonder de onderliggende niveaus te raadplegen.[10] In kinderdagverblijven die zelfstandig functioneerden was de situatie beter, er vonden in sommige instellingen 'groepsgesprekken' plaats bij de koffie of tijdens de middagpauze. In de grote steden verliep ook de interne communicatie bijzonder mank. In Gent werd slechts in 1 instelling teamvergaderingen gehouden. Tijdens de enquêtes en de interviews vingen de onderzoekers vele klachten op over het gebrek aan informatie. De relatie met de leidinggevende (de verpleegster) werd door de kinderverzorgsters als zeer negatief ervaren: "De verpleegster wordt beschouwd als iemand die neerkijkt op de kinderverzorgsters".[11] De relaties onderling waren meestal zeer formeel en zeker niet hartelijk.

Het veranderen van dit extreem formalisme en het afbouwen van de strakke hiërarchie werd als één van de voornaamste uitdagingen gezien. Zonder een meer democratische structuur zouden veranderingen gewoon onmogelijk zijn.

"Om een goede werking van een kinderdagverblijf mogelijk te maken lijkt het dat enkele voorwaarden dienen vervuld te worden: 1. een behoorlijke mate van autonomie t.o.v. de inrichtende macht; 2. de staf en de leiding moeten inspraak van het personeel mogelijk maken door het beleggen van werkvergaderingen".[12]

Ouderwerking: ouders als pottekijkers

In '79 werd door het NWK het verbod de ouders toe te laten tot de speel- en slaapruimtes afgeschaft.

Nu enkele cijfers uit de enquêtes van '79[13] : 66% van de kinderverzorgsters uit de Gentse stedelijke kinderdagverblijven achtte het niet wenselijk dat de ouders als ze tijd hebben overdag eens binnenspringen. 83% vonden het niet wenselijk om ouders bij de activiteiten te betrekken. 56% van de kinderverzorgsters vond het niet wenselijk om ouderavonden te organiseren. Het doorgeven van informatie gebeurde voornamelijk via schriftelijke mededelingen die in een bijna onverstaanbare ambtelijke taal werden neergeschreven.

Het enige contact dat bestond was het breng- en haalcontact 's morgens en 's avonds. Maar dan nog beweerde 25% van de kinderverzorgsters dat ze tijdens die momenten geen contact (een babbel) met de ouders hadden. Slechts 23 % van de ouders van de stedelijke kinderdagverblijven beweren dat ze dagelijks contact hebben met de kinderverzorgster. Merkwaardig is wel dat dit in Limburg veel meer was. Daar beweerde 85% van de ouders dagelijks contact te hebben. Dit verschil was volgens de onderzoekers te wijten aan de manier waarop het brengen en afhalen werd georganiseerd. In de stedelijke kinderdagverblijven gebeurde het vaak dat het kind vanuit de speelzaal naar de ouders werd gebracht door een kinderverzorgster die niet in de groep van het kind stond. 42% van de Gentse ouders beweerden dat ze zelf het initiatief moeten nemen om iets te vragen aan de kinderverzorgster. Slechts 29% zei dat het initiatief van de kinderverzorgster kwam.

Het aantal kinderdagverblijven dat ouderavonden organiseerde was zeer klein. In de gehele Gentse regio slechts één instelling, in Antwerpen twee en in de Limburgse regio geen enkele. Alleen Brussel (10%) doet het wat beter, vooral dan de vrije sector (22%). Ouders bleken heel weinig te weten over hoe het er precies aan toe gaat in de kinderdagverblijven en in de Gentse regio beweert 31% ronduit ontevreden te zijn over het gebrek aan informatie. Het rapport concludeerde dat er vanwege de kinderdagverblijven zeer weinig openheid bestaat t.a.v. de ouders. Ze wijten dit aan een ernstige communicatiestoornis tussen de ouders en de medewerkers.[14]

Stimuleren van zelfredzaamheid: niet aanmoedigen

Reeds bij de start in '79 bleek dat er heel wat schortte aan het stimuleren van de zelfredzaamheid. "Behalve in een paar instellingen mogen de kinderen niet meehelpen bij het tafel dekken en afruimen, wie niet vlug genoeg zijn jasje aanheeft, wordt (tegen zijn wil) geholpen ... Er is zelfs sprake van het tegengaan van de zelfredzaamheid ... zelf handen wassen en gebruik maken van toiletpapier mag niet (ook niet bij kleuters), ...[15]

In de paar instellingen waar de kinderen wel zichzelf mogen behelpen, beschouwt men de zelfredzaamheid als gewoon, de peuters worden er zelden om geprezen en wie iets niet aankan wordt berispt". Ook de WOVO-onderzoekers komen tot gelijkaardige besluiten.[16]

Samenvattend kunnen we besluiten dat in '79 de situatie op het vlak van de pedagogische kwaliteit ronduit erbarmelijk was. Alleen in enkele (vooral universitaire kinderdagverblijven) was er aandacht voor een stimulerende omgang met de kinderen, spel oudercontact en teamwerking.

3. Ondernomen acties

Na het vooronderzoek werd voor de stedelijk kinderdagverblijven een intensief programma opgezet om de bestaande situatie te verbeteren: langdurige begeleiding in een kinderdagverblijf waarbij innoverende projecten werden opgestart; bijscholing van een hele week, bijscholingen en intervisies van 1 dag. Er werd een tijdschrift opgestart waarin vernieuwingsprojecten veel aandacht kregen, en er werd ook met grote bijeenkomsten gewerkt waarop de kinderdagverblijven hun vernieuwingen aan elkaar konden voorstellen.

Hieronder bespreken we de actiepunten waarop een grote vooruitgang werd geboekt.

Inrichting van de ruimte: veel effect

De actieonderzoekers besloten bij de evaluatie van het eerste deel van het actieonderzoek in '84 dat erop het vlak van de inrichting een grote vooruitgang was geboekt in de meeste instellingen. Ook bij de evaluatie van het tweede deel in 1988 waren de effecten van

het werken rond een kindvriendelijke ruimte vrij spectaculair. De onderzoekers constateren dat er in instellingen waar rond interieur werd gewerkt, spiegels aan de muren hangen in de babyhoek, kussens op de grond liggen, dat er doorkruiphoekjes zijn, dat er een gezellige knuffelhoek is enz.[17] Ook het werken rond zelf speelgoed kiezen en de aanwezigheid van gevarieerd speelgoed resulteert in concrete verbeteringen.

Als gevolg van een intensieve werking rond het vrij mogen kiezen van het speelgoed was er een opmerkelijke vooruitgang te merken wat betreft de toegankelijkheid van het speelgoed. In 28% van de leefgroepen was alle speelgoed bereikbaar voor de kinderen. In 45% was het speelgoed gedeeltelijk beschikbaar en slechts in 26% was niets ter beschikking.

In 1986 stelden de onderzoekers vast dat er ook in instellingen waar nog geen vorming werd gevolgd een lichte verbetering van de inrichting en een grotere variëteit in het speelgoed merkbaar was.

De actie werd daarom op het zelf mogen nemen van speelgoed en het indelen van de ruimtes in hoekjes gericht. Op dit vlak werden vrij spectaculaire resultaten geboekt in de kinderdagverblijven die hierrond gewerkt hebben. Toch mogen we er niet van uitgaan dat deze verbeteringen in alle kinderdagverblijven ingang hebben gevonden. Zo blijkt uit een studie van Leijnen en Veulemans[18] dat in 7 van 16 geobserveerde groepen uit verschillende kinderdagverblijven er te weinig variatie is in het aangeboden materiaal. "De peuters moesten in deze 7 peutertuinen bijna de hele dag met het zelfde speelgoed spelen. In slechts 3 groepen was er een grote afwisseling. Nergens mogen de peuters zelf het speelgoed kiezen."

Gerichte activiteiten : een grotere variatie

In de experimentele peutertuinen werd gedurende twee jaren met een speciaal daartoe getrainde kinderverzorgster en kleuterleidster een begeleiding rond gerichte activiteiten opgezet. Hierdoor werd een merkwaardige vooruitgang geboekt wat betreft het regelmatig aanbieden van gerichte activiteiten aan de peuters. Waar in 1979 slechts een zestal kinderverzorgsters beweerden regelmatig een schilder-, knutsel- of andere activiteit te doen, zegden 54 van de 57 kinderverzorgsters in '84 dat ze de afgelopen week gerichte activiteiten deden met de peuters [19]. Uit de enquêtes bleek echter dat het nog steeds vooral manuele activiteiten waren (tekenen, schilderen, plakken) die het meest voorkwamen (30%). Ook puzzelen en bewegingsspelletjes kwamen in '79 quasi niet voor en scoorden in '84 behoorlijk (respectievelijk 16% en 22%). Huishoudelijke spelletjes, muziekspelletjes, vertellen en fantasiespelletjes scoorden 10% en lager. Dit resultaat was voor de onderzoekers minder bevredigend. Vermits er een belangrijke werking (wekelijkse begeleidingssessies in de instelling door kleuterleidster) rond deze activiteiten werd opgezet vonden ze de verdeling nog te weinig gevarieerd. Ook de observaties in '84 gingen in dezelfde richting.[20]

Uit het vooronderzoek in '86[21] in de peutertuinen trokken de onderzoekers gelijkaardige besluiten: bij het vrij spel speelt de kinderverzorgster niet echt mee. Bij geleide activiteiten

gebeurt het vaak dat de groepen veel te groot zijn en dat de variatie te beperkt is. Soms zijn de activiteiten ook te moeilijk voor de peuters. Het creatief inspelen op het spontane spel van de kinderen, dit verruimen en er een geleide activiteit uit distilleren komt te weinig voor.

Het onderzoeksteam zag te weinig kinderverzorgsters die rustig tussen de kinderen zitten en met hen meespelen. De onderzoekers verklaarden deze weinig stimulerende houding van de kinderverzorgsters door een gebrek aan inzicht in de structuur van het spel van jonge kinderen.

Uit het recente onderzoek van Leijnen en Veulemans leren we dat op de 16 geobserveerde peutergroepen in 2 de moeilijkheidsgraad van de activiteit te hoog is en dat er in één peutergroep een gebrek aan keuzemogelijkheid bij de activiteiten werd vastgesteld. Deze cijfers zijn vrij laag wat kan wijzen op een verbetering van deze twee facetten. Wat betreft de duur van de activiteiten scoorden de geobserveerde peutergroepen slechter: 6 van de 16 laten hun activiteiten volgens de observatoren te lang duren.[22]

Interactie kinderverzorgster - kind: grote verschillen

Bij de observaties in 1986 stelden de observatoren bij een groot deel van de geobserveerde kinderdagverblijven een merkbare vooruitgang vast. "Vooral wat betreft de kwaliteit van de interactie zijn de verschillen tussen de kinderdagverblijven onderling groot. In sommige baby- en kruipergroepen is men tijdens de verzorging niet echt met het kind bezig, men vervalt in routinematige handelingen waarbij het kind tot een te verzorgen object wordt gereduceerd. In andere babygroepen gebruikt men de verzorgingsmomenten om het kind persoonlijke aandacht te geven".[23]

In de evaluatie 1985-1988 zijn de onderzoekers voorzichtig met hun conclusies wat betreft de verbetering van de interactie.[24] Zij gingen na hoe medewerkers, die bij de start in '85 tot de groep met een weinig stimulerende interactie behoorden en die veel beroep op het centrum deden, tegenover de interactie kind-kinderverzorgster stonden. Zij concludeerden dat er vooral nieuwe inzichten i.v.m. omgaan met kinderen gegroeid waren en spraken zich niet uit over een daadwerkelijke verbetering van de interactie.

Teamwerking: niet altijd leerrijk

Bij de evaluatie in '84 was er op dit vlak veel verbeterd. Waar er in 1979 slechts in één instelling een teamvergadering plaats vond was dit in '84 in bijna 90% van alle centra het geval. Ook de sfeer in de kinderdagverblijven was democratischer geworden.

"De negatieve houding t.a.v. het leidinggevend personeel is sterk afgenomen. De kinderverzorgsters hebben niet meer de indruk dat de verpleegster en de maatschappelijk werkster op hen neerkijken".[25]

Uit het vooronderzoek in 1986[26] bleek dat het accent op teamvergaderingen nog niet veralgemeend werd buiten de kinderdagverblijven van de stad Gent. 30% van de ondervraagde kinderverzorgsters beweert dat er in hun instelling geen teamvergaderingen zijn en van de 70% die wel teamvergaderingen hebben beweerde slechts 40% er iets uit te leren. Er schortte dus blijkbaar iets aan de manier waarop de teamvergaderingen werden opgevat.

Ouderwerking: meer informeel contact

Een grotere openheid creëren naar de ouders was één van de voornaamste prioriteiten in de werking binnen de Gentse stedelijke kinderopvang. Bij het afsluiten van het project in '84 was het resultaat van deze werking duidelijk merkbaar. In 68 % van de centra werden er regelmatig feestjes gegeven en in 21 % waren er ouderavonden rond een bepaald thema. Bijna overal (93% van de ondervraagde kinderverzorgsters) kwamen de ouders binnen in de speelzaal tegenover slechts 43% in '79.[27]

Toen in '86 de inspectieleden van NWK - Kind en Gezin werden geïnterviewd, waren deze ondertussen wel overtuigd geraakt van het belang van goede oudercontacten. Zij beklaagden er zich nl. over dat stimuleren van de oudercontacten nog steeds niet als vanzelfsprekend gezien werd in de meeste kinderdagverblijven. Zij bestempelden de contacten als summier en eerder formeel.

Uit de evaluatie in '88 blijkt dat in instellingen die veel cursussen hebben gevolgd wel enig resultaat hebben gehad. We moeten er mee rekening houden dat het belang dat Kind en Gezin aan ouderparticipatie hechtte sinds het decreet van '83 een zeer grote impact heeft gehad. Dat er echter nog vele kinderdagverblijven zijn die ondanks het aanbod aan cursussen en de wettelijke bepalingen nog quasi geen enkele inspanning doen, leert ons de verhandeling van Betty De Craemer[28]. Ze beschrijft hoe sterk de vooroordelen tegenover kansarme ouders een ouderwerking in de weg staan.

Stimuleren van zelfredzaamheid: makkelijk realiseerbaar

Via projecten in de instelling en via cursussen werd het stimuleren van de zelfredzaamheid met succes aangemoedigd. Bij 95% van de kinderverzorgsters mogen de kinderen alleen naar het toilet. 59% laat hun alleen hun gezicht wassen. Handen alleen wassen scoort nog beter: 68%. Ook het meehelpen bij de maaltijd is in '84 vrij algemeen geworden.

4. Wanneer heeft vorming en begeleiding effect ?

Wil men vernieuwingen doorvoeren dan zijn er enkele factoren die o.i. meebepalen of de vernieuwingen kans op slagen hebben.

Vooreerst de keuze van het middel om de vernieuwing te bewerkstelligen. Begeleiding in de instelling zelf heeft een groter en tegelijkertijd een meer blijvend effect dan bijscho-

lingskursussen. Langdurige cursussen die in een korte tijdspanne worden gegeven hebben meer effect dan korte cursussen van 1 of 2 dagen.

Daarnaast is het belangrijk welke invalshoek we kiezen in het vernieuwingsproces. Uit de besproken actieonderzoeken is het duidelijk dat niet op elk gebied even veel resultaten kunnen worden geboekt. Concrete praktische veranderingen kunnen het makkelijkst doorgevoerd worden. We denken hierbij aan de inrichting van de ruimte, het stimuleren van de zelfredzaamheid, het opzetten van een teamwerking, het organiseren van laagdrempelige ouderinitiatieven. Deze veranderingen kunnen via korte cursussen en een ondersteuning van de leidinggevenden vrij gemakkelijk doorgevoerd worden. Moeilijker ligt het bij de volgende punten: gerichte en gevarieerde activiteiten aanbieden op een deskundige manier, het vrij spelen bij kinderen stimuleren zonder opdringerig te interveniëren, sensitieve-responsiviteit t.a.v. kinderen vertonen, de ouders laten mee participeren in het kinderdagverblijf. Wil men op deze terreinen effectieve resultaten nastreven dan moet men werken met langdurige begeleiding en dan nog is er niet altijd effect merkbaar. Op deze essentiële criteria is het effect van vorming en begeleiding dus wat ontgoochelend. Dat hangt samen met een gebrek aan een coherente pedagogische visie in een groot deel van de Vlaamse kinderdagverblijven. De onderzoekers[29] stellen dat dit gebrek aan een pedagogisch concept hun zorgen baart. Zij wijten dit ontbreken van een pedagogische visie aan de opleidingen van de medewerkers die in de kinderdagverblijven tewerkgesteld zijn. Uit alle resultaten van de verschillende onderzoeken blijkt dat de opleiding kinderverzorging niet voldoet aan de zware eisen die aan het beroep gesteld worden . Ook de opleidingen van de leidinggevenden (verple(e)g(st)er en de maatschappelijk werk(st)er) bieden onvoldoende houvast om een coherent pedagogisch beleid uit te denken. Daarom pleiten we ervoor om werk te maken van een opleiding opvoeder-kinderopvang op het niveau hoger onderwijs (korte type, vergelijkbaar met de opleiding kleuterleidster). In afwachting van zo'n opleiding moet men de strenge diplomavereisten versoepelen en andere beroepsgroepen met een meer pedagogische scholing in de kinderdagverblijven toelaten.

Tot slot blijkt uit de onderzoeken dat vernieuwingen via begeleiding en bijscholing meer kans hebben op slagen en een blijvender effect hebben als ze ondersteund worden door beleidsmaatregelen van Kind en Gezin en van de koepels of gemeenten die kinderopvang organiseren.

Summary

The day care centers in Flanders (Flemish Community of Belgium) were till the end of the seventies inspired by hygienic and medical ideas. Since 1979 the University of Ghent set up different action-research projects to improve the pedagogical quality of the day care centers.

In this article we try to work out in which areas the effect of in service training and guidance in the day care center by external experts is the most successfull. The results of the different action research projects show that in the area of spatial furnishing, offering more varied playthings, daily contact with the parents, stimulating self reliance

with respect to positive interaction with the children in play and care situations and the participation of parents in the institutions.

The researchers have noted that in those childcare centers where they have achieved results it has always been after extensive guidance within the institution itself.

Correspondentieadres: J. Peeters, R.U.Gent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent

Noten

1. Balaguer I., Mestress J., Penn H. (1991). Kwalitatieve dienstverlening aan jonge kinderen. Netwerk Kinderopvang van de Europese Commissie Brussel.
2. Peeters J., Vandenbroeck M., e.a. Werken aan een betere kinderopvang. Vbjk, 1993.
3. WOVO-rapport 1979, H.4, p.5
4. WOVO-rapport 1979, H.4, p.11-12
5. WOVO-rapport 1979, H.4, p.10
6. WOVO-rapport 1979, H.6, p.1 e.v.
7. Van-Leerrapport 1979, p.28 e.v.
8. Van Leerrapport 1979-1980, p.7
9. WOVO-rapport, p.20
10. Van Leerrapport 1979-1980, p.25
11. Van Leerrapport 1979-1980, p.19
12. WOVO-rapport 1979, H.5, p.17
13. Van Leerrapport, 1979-1980, p.26-27
14. WOVO-rapport 1979, H.8, p.33
15. Van Leerrapport 1979-1980, p.30
16. WOVO-rapport 1979, H.6,p.5
17. VBJK, Evaluatierapport 1985-1988, p.30-33
18. Leijnen A., Veulemans K., o.l.v. Prof. Laevers, 1992, De kwaliteit van de kinderdagverblijven, p. 186-187
19. Project Voorschoolse Opvang Gent Overzicht 1979-1984, p.34
20. Project V.O.G. -bijlage peuteractiviteiten p.1-2
21. Van Leerrapport 1979-1980, p.7
22. Leijnen, A., Veulemans K., 1992, p. 187
23. VBJK Jaarverslag 1985-1986, p.8
24. VBJK Evaluatierapport 1985-1988, p.57
25. Project V.O. Gent, p. 16
26. VBJK Jaarverslag 1985-1986, p.8
27. Project V.O. Gent, p.34
28. De Craemer B., Ouderparticipatie in een kinderdagverblijf, eindverhandeling 1989, p.10
29. Werken aan een betere kinderopvang. p. 77

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Crèche
Kwaliteitsanalyse

Ped. T. (1993), nr. 5/6, p. 383-397

De ouders blijven het belangrijkste!

Over het delen van de opvoeding met beroepsopvoedsters

E. SINGER

Samenvatting

De behoefte van ouders aan kinderopvang is heel lang negatief beoordeeld of genegeerd. Uit recent onderzoek blijkt echter dat het honoreren van opvang-wensen en -behoeften van ouders essentieel is voor de kwaliteit van de gezinsopvoeding, positieve effecten van opvang op de kinderen en de ouderlijke verantwoordelijkheid. Belangrijke kwaliteitseisen aan opvangvoorzieningen vanuit het perspectief van ouders zijn: diversiteit; toegankelijkheid; betrouwbaarheid, invloed en controle; flexibiliteit en openingstijden passend bij werktijden; samenwerking en wederzijdse steun tussen ouders en leidsters/gastouders/oppas. Binnen de kinderopvang moet het begrip 'deskundigheid' in relatie tot de ouders een nieuwe inhoud krijgen.

De meest basale betekenis van ouder zijn is verantwoordelijkheid dragen voor de zorg voor een kind dat van jou afhankelijk is. Dit is niet alleen een juridische waarheid (de ouderlijke macht), maar ook de geleefde waarheid van heel veel ouders. In dit opzicht verschillen ouders die gebruik maken van kinderopvang niet van ouders die daar geen gebruik van maken. Dat wordt in de kinderopvang ook erkend. Met nadruk wordt gesteld dat opvang niets meer kan en mag zijn dan aanvulling op de gezinsopvoeding. Maar ondanks deze eensgezindheid blijkt het in de praktijk niet altijd gemakkelijk om vorm te geven aan de relatie tussen ouders en opvangvoorzieningen. Dit artikel gaat over de achtergronden van de valkuilen in en mogelijke oplossingen voor het vormgeven van deze relatie.

1. Ouders negatief benaderd

De relatie tussen ouders en opvangvoorzieningen is historisch belast met het negatieve stempel dat lange tijd drukte op ouders die gebruik (moeten) maken van kinderopvang. Tot zo'n tien jaar geleden werd kinderopvang immers geassocieerd met 'slecht ouderschap'(Singer, 1989, 1993b). Opvoedingsdeskundigen gingen ervan uit dat moeders/ouders die gebruik maakten van kinderopvang onverantwoordelijk waren of niet in staat om thuis goed voor hun kinderen te zorgen. Op basis van psychoanalytische theorieën en de attachmenttheorie werd gesteld dat jonge kinderen de voortdurende zorg en aanwezigheid van hun moeder nodig hebben. Als begin jaren '70 steeds meer moeders buitenshuis gaan werken en de vrouwenemancipatie terrein wint, komt er een stroom onderzoek

op gang naar de negatieve effecten van kinderopvang op de moeder-kindrelatie. Jonge kinderen van moeders die buitenshuis wilden werken werden bestudeerd op mogelijke pathologie op emotioneel gebied.

In de jaren '70 ontstond nog een tweede onderzoeksstroom naar de effecten van kinderopvang. Deze studies betroffen de positieve effecten van speciale compensatie- of stimuleringsprogramma's in kindercentra op de cognitieve ontwikkeling van kinderen uit kansarme milieus. Binnen deze onderzoeksstroom werd weliswaar naar positieve effecten gekeken, maar het moest dan wel gaan om kinderen van ouders die pedagogisch tekort schoten. Daarmee werden ouders bedoeld uit lagere sociale milieus en/of etnische minderheden. Aan deze onderzoeksstroom lag ook een negatief oordeel over de opvoedingskwaliteiten van de ouders/moeders ten grondslag.

Nu, twintig jaar later en meer dan honderd onderzoeken rijker naar de negatieve effecten van kinderopvang, is inmiddels duidelijk geworden dat opvang niet schadelijk is voor de emotionele ontwikkeling. Momenteel is alleen voltijdse baby-opvang omstreden (Singer, 1993a). Uit enkele onderzoeken blijkt dat kinderen die voor hun eerste levensjaar meer dan 20 uur per week worden opgevangen iets vaker angstig gehecht zijn aan hun moeder. Daar staan andere onderzoeken tegenover waaruit het omgekeerde blijkt. Achteraf gezien hebben werkende moeders, die in de jaren '70 de mening van deskundigen durfden te trotseren, gelijk gehad en ten onrechte in het beklaagdenbankje gestaan.

Wat betreft de compensatie- en stimuleringsprogramma's hebben de opvoedingsdeskundigen evenmin gelijk gekregen. Speciale programma's in dagverblijven voor kinderen in achterstandssituaties hebben vaak een positief effect op korte termijn, maar op langere termijn vallen ze tegen (Clarke-Stewart & Fein, 1983). Om deze reden is er meer aandacht gekomen voor beïnvloeding van de moeder; deze blijft immers jarenlang de belangrijkste opvoedster, terwijl leidsters in kindercentra slechts een beperkte periode contact met het kind hebben.

Er is ook meer aandacht gekomen voor de bredere maatschappelijke context waarbinnen de gezinsopvoeding plaatsvindt. Binnen deze benadering is kinderopvang één van de mogelijke middelen om ouders bij te staan. Op theoretisch niveau is dit door Bronfenbrenner (1979) vertaald in het zogenaamde 'ecologische interventiemodel'. Interventies zouden ouders moeten helpen om lichtpunten te zien in een situatie die door meervoudige problemen en armoede bijna uitzichtloos lijkt. Bronfenbrenner stelt daarom allerhande gezinsondersteunende maatregelen voor, variërend van kinderopvang tot betere huisvesting, gezondheidszorg en banen of uitkeringen voor moeders. Verschillende onderzoeken bevestigen Bronfenbrenners gelijk. Als programma's niet aansluiten bij de waarden en normen van de ouders en hun praktische mogelijkheden en behoeften, haken ouders af (Gray & Wandersman, 1980), voelen kinderen zich niet thuis in het kindercentrum en doen ze geen mond open (Ogilvy et al., 1992), worden moeders niet in hun waarde gelaten en gedisciplineerd tot 'middle class' moeders (Walkerdine & Lucey, 1989), doen programma's meer schade dan goed (Moore, 1982). Bovendien blijkt dat programma's waarin de vragen en behoeften van ouders als uitgangspunt worden genomen, een positievere invloed te hebben op de kinderen (Hermanns, 1993).

Desondanks worden er nog steeds interventieprogramma's opgezet zonder dat vooraf onderzoek wordt gedaan naar het soort steun dat ouders nodig hebben en zonder dat ouders inspraak hebben in de pedagogische inhoud ervan.

Opvoedingsdeskundigen hebben er dus dubbel naast gezeten: noch de vrees dat kinderopvang schadelijk is voor de moeder-kindband, noch de hoop dat de opvoeding in de lagere sociale milieus louter door speciale programma's in kindercentra gecorrigeerd kan worden, zijn overtuigend door onderzoek bevestigd.

Het memoreren van deze missers en het bijhorende wantrouwen tegenover ouders is om meerdere redenen belangrijk. Waarschijnlijk hebben opvoedingsdeskundigen een negatieve invloed gehad op het zelfvertrouwen van ouders die gebruik maken van kinderopvang. De negatieve benadering van kinderopvang heeft eveneens een negatieve invloed gehad op de beroepsidentiteit van leidsters. Leidsters werden door de bredere beroepsgroep van pedagogen en ontwikkelingspsychologen niet gesteund in het uitbouwen van hun vak richting dienstverlening en samenwerking met ouders die heel goed zelf voor hun kinderen zorgen (hierop kom ik straks terug). Leidsters werden genegeerd òf men hield hen de rol van semi-hulpverlener in preventie- of interventieprogramma's voor.

2. Wat voor soort opvang willen ouders?

In het verleden is er weinig moeite gedaan om erachter te komen wat ouders wensen op het gebied van kinderopvang. Er is weinig onderzoek en er bestaan geen ouderorganisaties, die als spreekbuis van ouders/gebruikers van kinderopvang kunnen optreden. We zullen het daarom moeten doen met het weinige onderzoek dat wèl voorhanden is.

We mogen aannemen dat het tegenwoordig voor jonge ouders niet gemakkelijk is om te beslissen wie voor de kinderen zal zorgen. Alhoewel er de afgelopen twintig jaar in de media vaak positief over kinderopvang is geschreven, bleef een sterke ondertoon van 'gevaar'. (Singer, 1993a). Positieve artikelen van kinderopvang hadden titels als 'Overleeft mijn kind de crèche?' en 'Zijn kinderen van werkende moeders onveilig gehecht?' Regelmatig waren er in de pers heftige discussies waarin voor- en tegenstanders de degens kruisten.

Als ouders kiezen vóór kinderopvang is het niet gemakkelijk om die wens te realiseren. De meeste ouders die hun eerste kind naar een dagverblijf brengen hebben voordien nog nooit een dagverblijf van binnen gezien; ze weten nauwelijks waar ze precies aan beginnen (Singer, 1991). Wat valt er bovendien te kiezen bij een groot tekort aan kinderopvangmogelijkheden zoals in Nederland?

Uit een tweetal recente onderzoeken blijkt dat veel Nederlandse moeders die buitenshuis willen werken de voorkeur geven aan regelingen binnen de eigen kring (Van Vonderen & Zeeuwen, 1987; Van Luyn & Parent, 1990). Ze denken in de eerste plaats aan hun man, oma's en zusters, en vriendinnen. Maar uit deze onderzoeken blijkt ook dat de

meeste vaders verstek laten gaan, en dat familie en vriendinnen onvoldoende beschikbaar zijn. Dus wordt er gezocht naar een betaalde oppas thuis, gastgezin of een kinderdagverblijf.

Verreweg de meeste ouders vinden opvang in het informele circuit; een minderheid maakt gebruik van de formele opvangvoorzieningen (Kinderopvang en arbeidsparticipatie van vrouwen, 1987). Of dit het gevolg is van een voorkeur voor informele opvang of van een tekort aan dagverblijven is onbekend.

3. Verschillende waardenoriëntaties

Bij de voorkeur van ouders voor informele òf voor formele opvang spelen waardenoriëntaties een grote rol. Hock et al. (1988) vonden dat Amerikaanse moeders met een voorkeur voor informele opvang (door familie, vrienden of een gastmoeder) veel waarde hechten aan een hechte moeder-kindband, nabijheid en huiselijkheid. Ze hebben een traditionelere roloriëntatie en vinden het vaak moeilijk om hun kind bij anderen achter te laten. Volgens Hock et al. hebben ze last van scheidingsangst en schuldgevoelens als ze gebruik (moeten) maken van kinderopvang als het kind jonger is dan 3 jaar. Wellicht hebben deze moeders het gevoel dat ze meer greep op en nabijheid met hun kind houden als de vervangende verzorgsters tot hun eigen informele kring behoren. Het kind blijft onder vertrouwden. Moeders met een voorkeur voor kinderdagverblijven zijn vlak na de geboorte even bang om de zorg voor hun kind aan anderen over te laten als moeders met een voorkeur voor informele opvang. Maar hun scheidingsangst wordt na een maand of drie minder. Ze bereiden zich voor op weer aan het werk gaan en hebben vertrouwen in de professionaliteit van de leidsters. Deze moeders hechten meer waarde aan sociale contacten met leeftijdsgenootjes dan moeders die gebruik maken van informele opvang. Waarschijnlijk voelen ze het dagverblijf niet als iets 'vreemds' dat iets van hen afpakt (nabijheid van en controle over het kind), maar als een waardevol middel om hun eigen opvoeding aan te vullen.

Het gevoel greep te houden op de opvoeding is waarschijnlijk van niet te onderschatten belang. Hock et al.(1988) en Owen en Cox (1988) vonden een samenhang tussen een sterke scheidingsangst van de moeders die tegen haar wens in toch gebruik moesten maken van opvang en het voorkomen van onveilige gehechtheid tussen moeder en kind. Scheidingsangst van moeders gaat samen met droefheid, zich zorgen maken, schuldgevoelens en 'er niet zijn als je er wel had moeten zijn'. Dergelijke spanningen van de moeder kunnen van negatieve invloed zijn om de moeder-kindrelatie.

Maar ook ouders die positief staan tegenover babyopvang in kinderdagverblijven, kennen de wens en eigen manieren om greep te houden op de opvoeding. Uit een onderzoek onder Nederlandse dagverblijfouders (Singer, 1991) bleek dat iets meer dan de helft van alle geïnterviewde moeders en vaders de wenperiode op het dagverblijf moeilijk had gevonden. Het was moeilijk om het kind uit handen te geven of om "af te staan"; ze maakten zich zorgen of de leidsters wel goed voor hun kind zouden zorgen en of "er wel voldoende aandacht was in zo'n grote groep"; het afscheid was pijnlijk en moeilijk voor henzelf of hun kind dat soms heftig protesteerde. In deze moeilijke periode van

wennen zoeken de ouders vooral persoonlijk contact met de leidsters. Zien ze mij? Luisteren ze naar mij? Hebben ze aandacht voor mijn kind? De tijd die de leidsters voor hen vrij maken wordt zeer gewaardeerd, evenals overleg, hulp en advies, en informatie over de dag van hun kind. Meer dan de helft van de ouders zegt dan ook vriendschapsgevoelens voor de leidsters te kennen. Ook dagverblijfouders maken het dagverblijf als het ware deel van de kring van vertrouwden rond het gezin.

Maar als ouders en kinderen eenmaal gewend zijn aan het dagverblijf verdwijnen de schuldgevoelens van ouders (Clerkx, 1986; Singer, 1991). Na een eerste moeilijke periode hebben ze er vertrouwen in. Schuldgevoelens beperken zich tot specifieke situaties waarin zij volgens hun eigen normen als ouder tekort schieten. Dat is vooral als het kind ziek is en acuut gezocht moet worden naar een vervangende oppas; of als het werk de ouders zo in beslag neemt dat er te weinig aandacht voor het kind overblijft.

Uit het voorgaande blijkt dat ouders greep proberen te houden op de opvoeding, ongeacht de vorm van kinderopvang waarvan ze gebruik maken. Slechts de manier waarop ze dat willen realiseren verschilt en hangt samen met opvoedingswaarden.

4. Onderzoek naar kwaliteitskenmerken

Deskundigen, onderzoekers en beleidmakers hebben tot nu toe de behoefte van een grote groep ouders aan informele opvang nauwelijks onderkend. Opvoedingsdeskundigen lijken een duidelijke voorkeur voor professionele instellingen te hebben. Als er onderzoek wordt gedaan naar wat bepalend is voor de kwaliteit van kinderopvang, gaat het veelal over dagverblijven voor kinderen van 0 tot 4 jaar. Er zijn maar een paar onderzoeken gedaan, waarin de kwaliteit van opvang door de oppas thuis, in gastgezinnen en kinderdagverblijven systematisch werd vergeleken (Clarke-Stewart, 1987a; Goelman & Pence, 1987; Melhuish, 1991). Uit deze onderzoeken blijkt wéér een vooroordeel van deskundigen: professionele opvang is niet per definitie beter. Verschillende vormen van kinderopvang kunnen elk op hun eigen wijze goed zijn voor kinderen. Het is bijvoorbeeld niet zo dat een oma die oppast per definitie beter is dan een dagverblijf of gastgezin, of omgekeerd. De activiteiten die kinderen krijgen aangeboden zijn anders, maar hoe dat gewaardeerd wordt is een kwestie van waarden en normen. Slechte voorbeelden zijn er zowel van dagverblijven als van gastgezinnen. Vaak hangt dit samen met armoede en onderwaardering van het vak leidster, de gastmoeder of de oppas. Als er weinig geïnvesteerd wordt in de kinderopvang leidt dit tot grote groepen, slechte accommodatie en een groot verloop onder de werkers die elders een betere baan zoeken.

Onderzoekers stellen in het algemeen 'kwaliteit' gelijk met kenmerken van opvangvoorzieningen die gunstig correleren met scores op ontwikkelingstests. Als voorbeeld noem ik: structurele kenmerken als groepsgrootte en volwassene-kind ratio (bij baby's een maximum van 1:4) en proces kenmerken zoals positief en stimulerend gedrag van de leidsters (zie voor een uitgebreid overzicht Singer, 1993a). Waarschijnlijk zullen weinig ouders verrast zijn door deze resultaten. Verrassend is echter wèl, dat de gevonden verbanden tussen specifieke kwaliteitskenmerken en scores op ontwikkelingstests relatief zwak zijn (Clarke-Stewart, 1987b), dat ze in sommige onderzoeken zelfs helemaal niet

konden worden aangetoond (Melhuish et al., 1990), of dat kwaliteitskenmerken zowel positieve als negatieve effecten blijken te hebben.

Een van de achtergronden van deze tegenvallende resultaten is dat de meeste kwaliteitskenmerken in vaste combinaties voorkomen en verschillende kenmerken elkaar compenseren. Ongeschoolde gastmoeders werken bijvoorbeeld vaak in kleinere groepen dan geschoolde leidsters in dagverblijven. Het effect van de lagere opleiding van de gastmoeder zal in de praktijk vaak gecompenseerd worden door de kleinere groep kinderen waarmee ze werkt. Bepaalde gezinskenmerken gaan ook vaak samen met bepaalde kwaliteitskenmerken van de opvangvoorziening. Beter gesitueerde ouders maken bijvoorbeeld vaker gebruik van betere opvang en arme gezinnen maken vaker gebruik van de slechtste kwaliteit opvang (Goelman & Pence, 1987).

Uit het onderzoek van Scarr et al. (1993) blijkt dat afzonderlijke kwaliteitskenmerken nauwelijks meetbare effecten op kinderen hebben, maar dat de mate waarin voldaan is aan meerdere minimale kwaliteitsnormen met betrekking tot groepsgrootte, accommodatie, veiligheid en hygiëne wel degelijk duidelijk meetbare effecten op kinderen heeft.

Op grond van het bovenstaande komen verschillende onderzoekers tot de volgende conclusies. In de eerste plaats moet voldaan worden aan minimale kwaliteitsnormen die een ondergrens aangeven; als daaraan niet voldaan is, is de opvang een risico voor kinderen (Clarke-Stewart, 1991; Scarr et al., 1993). Alles wat daar bovenop komt aan kwaliteitskenmerken is een kwestie van pedagogische waarden en normen. In onze cultuur waarin ouders de eerst verantwoordelijke opvoeders zijn, zouden ouders daarover moeten kunnen beslissen (Singer, 1993b).

In de tweede plaats moeten effecten op kinderen gezien worden als het resultaat van interacties tussen gezinsachtergronden en opvangvormen met bepaalde kwaliteitskenmerken (Holloway & Reinhart-Erickson, 1989; Howes & Hamilton, 1992). Achtergrondvariabelen met betrekking tot het gezin blijken namelijk een grotere verklarende kracht te hebben dan het wel of niet gebruiken van opvang (Holloway & Reichhart-Erickson, 1989; Scarr & Eisenberg, 1993). Kinderen krijgen van hun ouders niet alleen hun erfelijke aanleg en thuisopvoeding, maar deze zelfde ouders bepalen ook naar welke opvangvorm het kind gaat, hoe de contacten ermee zijn, etc. (Scarr et al., 1993). Kinderopvang zou slechts indirect via de gezinsopvoeding van invloed zijn op het kind. Het inzicht wint veld dat opvang primair moet passen bij de specifieke behoeften van het gezin. Dit is ook in het belang van de kinderen (Scarr & Eisenberg, 1993; Singer, 1993a, 1993b). Alleen als opvang de kwaliteit van de thuisopvoeding versterkt, zou het een positieve invloed kunnen hebben.

5. Wat helpt ouders die opvang nodig hebben?

Wat weten we van de opvoedingssituatie van kinderen waarvan (beide) ouders werken? Uit het meeste onderzoek blijkt dat werkende moeders uit de middle class niet beter of slechter met hun kinderen omgaan dan thuismoeders, gemeten aan sensitiviteit, behulpzaamheid bij het oplossen van problemen en maken van huiswerk, samen activiteiten

ondernemen en het algemene sociaal-emotionele klimaat in het gezin (Van Dam & Van IJzendoorn, 1990; Gottfried & Gottfried, 1988). Werkende ouders besteden ongeveer evenveel tijd aan hun kinderen als niet buitenshuis werkende ouders (Scarr & Eisenberg, 1993), of besteden er zelfs meer tijd aan (Ackerman-Ross & Khanna, 1989).

Het geringe verschil in opvoedingskwaliteit is waarschijnlijk vooral te danken aan de inspanningen van moeders. Dit blijkt als we kijken naar de factoren die negatief werken op de gezinsopvoeding van werkende ouders:

* (Over)belasting door de geringe bijdrage van vaders aan het huishouden en de dagelijkse zorg voor kinderen, uitgezonderd het spelen met kinderen (Moree, 1992; Singer, 1991).
* Stress doordat op de werkplek geen rekening wordt gehouden met verantwoordelijkheden tegenover de kinderen, werktijden die niet passen of weinig flexibel zijn en geen goede verlofregelingen na de geboorte en bij ziekte van kinderen (Hughes & Galinsky, 1988; Scarr et al., 1993).
* Stress en schuldgevoelens doordat er onvoldoende goede en betrouwbare kinderopvang beschikbaar is. Het plotseling wegvallen van de oppas kan een ware crisis in het gezin veroorzaken (Hughes & Galinsky, 1988). Dit is ook het geval bij ziekte van het kind waardoor er plotseling gezocht moet worden naar alternatieve opvang (Singer, 1991).
* Schuldgevoelens en scheidingsangst vooral bij moeders met traditionele moederschapsopvattingen en die tegen hun overtuigingen in buitenshuis moeten werken (Hock et al.,1988; Owen & Cox, 1988). Te weinig aandacht voor het kind als moeders hun carrière voor laten gaan en méér dan 40 uur per week werken (Owen & Cox, 1988).

De meeste van deze factoren hebben te maken met (over)belasting van moeders doordat vaders, werkgevers en overheden nog steeds doen alsof moeders alleen verantwoordelijk zijn voor de kinderen. Als we de kans van positieve effecten van kinderopvang op kinderen willen vergroten zullen we dus de positie van moeders moeten versterken en haar vooral ontlasten, èn er voor waken dat buitenshuis werken van moeders een keuze blijft en geen economische noodzaak wordt. Omdat de beïnvloeding van vaders en werkgevers buiten het bestek van dit artikel valt, zal ik me beperken tot dat wat op het gebied van kinderopvang gedaan kan worden om dienstverlenend te zijn ten aanzien van de ouders.

6. Kwaliteitseisen vanuit het perspectief van ouders

a. Diversiteit

Een allereerste vereiste is dat er een diversiteit aan opvangvormen is. Als ouders moeten handelen dwars tegen hun overtuigingen in van 'goede moeder' of 'goede vader' zijn, geeft dat schuldgevoelens, onzekerheid en spanningen die ook niet goed zijn voor de kinderen. Een gebrek aan alternatieven maakt ouders ook veel te afhankelijk van de vervangende opvoedsters. Volgens Turner en Zigler (1987) verklaart het gebrek aan alternatieven waarom Amerikaanse ouders nauwelijks betrokken zijn bij het dagverblijf van hun kind. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel Amerikaanse ouders de

leidsters zelfs nauwelijks groeten: "If parents do not have any degree of choice in child care, they may behave more like silent prisoners than active participants" (p. 30).

Een goed contact tussen vervangende opvoedsters en ouders is niet alleen belangrijk voor de ouders, maar ook voor de kinderen. Vooral als kinderen heel klein zijn in verband met afstemming van slaapritmes, eetgewoonten en om te begrijpen waarmee een kind bezig is.

Het Nederlandse overheidsbeleid en het beleid van instellingen voor kinderopvang is momenteel niet gericht op vergroten van keuzemogelijkheden. De *Stimuleringsmaatregel kinderopvang* is alleen gericht op uitbreiding in de formele sector door via subsidies bij te dragen aan de kosten van een kindplaats op kinderdagverblijven en bij gastouders aangesloten bij gastouderbureaus (Stimuleringsbeleid Kinderopvang 1990-1993, 1992). Voor het stimuleren van informele opvang zijn andere maatregelen nodig, bijvoorbeeld in de fiscale sfeer door kosten van oppas of gastmoeders buiten de officiële gastouderbureaus aftrekbaar te maken; of door ruimtes ter beschikking te stellen aan ouders die samen een oudercrèche willen draaien. In het voormalige West-Duitsland zijn bijvoorbeeld "Mütterzentra" zeer populair, waar uitwisseling van kinderen tussen moeders en opvang door vrijwilligers gestimuleerd wordt (Jaeckel, 1990). Deze Mütterzentra zijn niet alleen ontstaan door het tekort aan formele opvang, maar ook als reactie op de autoritaire manier waarop kinderen en ouders in de door de overheid gesubsidieerde dagverblijven worden behandeld.

In het formele circuit zijn de afgelopen jaren de keuzemogelijkheden van ouders vaak afgenomen (Mutant, 1993). Dit komt doordat afzonderlijke dagverblijven steeds vaker bestuurlijk worden ondergebracht onder grote stichtingen met centrale wachtlijsten. Dit heeft voor ouders tot gevolg dat je je niet op kan geven voor een bepaald dagverblijf dat je aanstaat, maar dat je het dagverblijf moet accepteren waar een plaatsje vrij komt. Na een bepaald aantal weigeringen verhuis je weer naar de onderkant van de wachtlijst.

Het aanbod van instellingen moet passen bij de vraag van de ouders. Dit slaat zowel op het pedagogische beleid, de bejegening van de ouders als op de openingstijden. Wat dit betreft behoeven de wensen van Turkse en Marokkaanse ouders extra aandacht. Zonder bijzondere maatregelen vinden deze groepen ouders zelden de weg naar kinderdagverblijven (Langerwerf, 1991). De ervaringen van enkele dagverblijven die zich hebben toegelegd op opvang van Turkse en/of Marokkaanse kinderen, leren wat dit betreft het volgende: neem allochtone leidsters aan, verleng de openingstijden (fabrieken en schoonmaakbedrijven beginnen vroeg), werk aan een heldere tweetalige en interculturele benadering en zorg dat de ouderbijdragen niet te hoog zijn.

b. Toegankelijkheid

Een tweede vereiste is toegankelijkheid. Ouders hebben immers niets aan diversiteit als ze er geen gebruik van kunnen maken. Wat dit betreft zijn de veranderingen in het subsidiebeleid van de Nederlandse rijksoverheid zorgwekkend. Volgens "Het regeringsstandpunt kinderopvang 1993" moet na 1993 het subsidieaandeel worden teruggebracht

tot 1/3 deel van alle kosten. Momenteel wordt 2/3 gesubsidieerd. Dit betekent dat ouders en het bedrijfsleven samen voor het grootste deel van de kosten opdraaien. Voor de laagste inkomensgroepen kan dit een te grote barrière worden. Dit wordt vooral nijpend als de plannen om het minimumloon te verlagen doorgaan en per gezin twee inkomens noodzakelijk zijn om in de gezinskosten te voorzien. Het gevaar is niet denkbeeldig dat in ons land, net als in de Verenigde Staten, de situatie ontstaat dat de armste gezinnen gebruik moeten maken van de allerslechtste vormen van kinderopvang (Goelman & Pence, 1987). Ouders met gehandicapte kinderen kunnen ook in de problemen komen. Een gehandicapt kind vereist nu eenmaal niet zelden extra zorg: wie zal dat betalen? In Nederland hebben we nog geen beleid om systematische buitensluiting uit gesubsidieerde opvang van groepen kinderen in kwetsbare posities tegen te gaan.

c. Betrouwbaarheid, invloed en controle

Een derde vereiste vanuit het perspectief van ouders is betrouwbaarheid. Ouders zouden de zekerheid moeten hebben dat de opvangvorm voldoet aan minimale kwaliteitseisen. Wat betreft de informele opvang moeten ouders dit zelf controleren; dit is inherent aan deze opvangvorm. Maar wat betreft de formele opvang hebben ouders momenteel evenmin zekerheid. Er zijn in ons land geen wettelijk verplichte minimumeisen waaraan kinderdagverblijven of opvang georganiseerd door gastouderbureaus moeten voldoen. De gemeentelijke verordeningen, waartoe gemeentes in het kader van de *Stimuleringsmaatregel* verplicht zijn, verschillen qua inhoud en in slechts de helft van de gemeenten wordt het naleven van deze verordeningen gecontroleerd (Stimuleringsbeleid Kinderopvang 1990-1993, 1992). Zowel uit een landelijk onderzoek uitgevoerd door de FNV als een onderzoek in de gemeente Rotterdam bleek dat veel dagverblijven niet voldeden aan minimale eisen op het gebied van brandveiligheid en hygiëne (Pelzer & Miedema, 1990; Van der Star, 1990).

Betrouwbaarheid heeft nog meer betekenissen. Hierbij denk ik aan continuïteit, - de zekerheid dat er opvang is, ook bij ziekte van de gastmoeder, vakantie van de leidsters of ziekte van het kind - . Maar het gaat ook om controlemogelijkheden op hoe het kind het in de opvangsituatie maakt.

In de informele opvang zal dat laatste vooral van de kwaliteit van de persoonlijke communicatie tussen oppas/gastmoeder/ruilouder en de ouders afhangen; is het een positieve keuze en zijn er alternatieven? Binnen de formele opvang ligt dit anders, omdat ouders te maken hebben met leidsters die functioneren binnen instellingen.

Uit het weinige Nederlandse onderzoek dat beschikbaar is op dit gebied, blijkt dat de meeste ouders tevreden zijn over hun contact met de leidsters van de groep van hun kind (Clerkx, 1986; Singer, 1991). Ze hebben voldoende uitwisseling en overleg over hun kind. Minder tevreden zijn ze over de informatie over het pedagogische beleid; meer dan de helft vond dat onvoldoende (Singer, 1991). Zaken als informatierecht, inspraak en medezeggenschap in het pedagogisch beleid en klachtenregelingen zijn in de Nederlandse kinderopvang nog nauwelijks formeel geregeld (Mutant, 1993), terwijl

ouders aangeven daar wel degelijk behoefte aan te hebben. Dit laatste baseer ik echter op twee niet-representatieve onderzoeken waarin relatief kleine groepen ouders werden geïnterviewd (Miltenburg, Singer & Van Unen, 1992; Mutant, 1993). Het is mogelijk dat deze behoefte aan formele vormen van inspraak-, medezeggenschaps- en klachtenregelingen slechts leeft onder een selecte groep ouders. Maar als het goed is, zijn dergelijke formele regelingen uitdrukking van beleidsbeslissingen, die gedragen worden door de informele cultuur van openheid tegenover ouders in het dagverblijf. Aan dit laatste zal waarschijnlijk een hele grote groep ouders behoefte hebben. Het is immers dè voorwaarde om als ouders verantwoordelijk te kunnen blijven voor je kind, ook als een deel van de zorg aan anderen is uitbesteed.

d. Flexibiliteit en openingstijden passend bij werktijden

Kinderopvang moet niet alleen qua pedagogische inhoud in de ogen van de ouders betrouwbaar en goed zijn, maar ook tegemoet komen aan hun praktische opvangbehoeften (Miltenburg, Singer & Van Unen, 1992). Als dit niet het geval is, kan van de opvangvorm geen gebruik worden gemaakt, of moet gezorgd worden voor extra opvangregelingen. Het kind moet bijvoorbeeld eerst naar de buurvrouw en dan naar de crèche, of na de crèche mee met een vriendje. In geval van informele opvang moeten soms ingewikkelde opvangschema's worden opgesteld: een dag bij oma, een dag thuis met een oppas, een dag bij vrienden die ook kinderen hebben (ruilouders) en de rest van de week thuis met (een van de) ouders. Opvangtijden die niet passen bij de werktijden van de ouders geven veel stress in de ouder-kindrelatie thuis (Hughes & Galinsky, 1988).

e. Samenwerking en wederzijdse steun

Tenslotte de eis van samenwerking. Het belang van wederzijdse afstemming, een goede communicatie en controle zodat de ouders zeker weten dat hun kind het goed maakt is in het voorgaande al aan de orde geweest. Ik wil me hier beperken tot een ander aspect van samenwerken, namelijk het elkaar steunen in het opvoeden. Dit is in de hedendaagse formele kinderopvang een heikel onderwerp, niet in de laatste plaats door initiatieven vanuit de hulpverlening en het onderwijs om kindercentra te gebruiken voor preventie- of onderwijsinterventieprogramma's. doelen. Voor een deel worden deze initiatieven door kinderdagverblijven enthousiast opgepikt. Denk maar aan de zogenaamde Crèche-plus voor probleemkinderen (Knöptels, 1992); experimenten met V.T.O. in kindercentra (Alkema & Roozenburg, 1985); opvoedingsondersteuning aan ouders in kindercentra (Swets-Gronert, 1993) en onderwijsstimuleringsprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties (Leseman, 1993).

Professionalisering in de kinderopvang richting 'deskundiger dan ouders' sluit waarschijnlijk aan bij de behoefte van de werkers aan meer status; 'gewoon' opvangen is traditioneel immers onbetaald en ongeschoold vrouwenwerk. Verder zullen werkers in de kinderopvang zonder twijfel kinderen tegen komen waarover ze zich zorgen maken of waarmee ze zelf niet overweg kunnen. Het is logisch dat je dan iets wilt doen. Maar of dit de juiste manier is, daarover bestaat onenigheid.

Er bestaat in de kinderopvang een sterk verzet tegen het dienen als vooruitgeschoven post van de jeugdhulpverlening en/of het onderwijs. Voor een deel is dit verzet te verklaren uit het verleden: de strijd om opvang te bevrijden van haar imago als voorziening voor kinderen van slechte ouders. Nu dit eindelijk lukt, wordt de hernieuwde belangstelling van hulpverleners met argwaan bekeken. Principiëler van aard zijn bezwaren die te maken hebben met wat ouders wensen dat met hun kinderen gebeurt in de kinderopvang. Uit het onderzoek onder Nederlandse ouders blijkt dat ouders geen behoefte hebben aan opvoedingsondersteuning door leidsters als deskundigen (De Lege et al., 1990; Singer, 1991; Vermeulen, 1992). Ouders vinden zichzelf redelijk deskundig (slechts 3% vindt van niet) en leidsters zijn het hiermee eens (Vermeulen, 1992). Ouders willen een gelijkwaardige relatie met de leidsters zoals ze die hebben met vrienden en kennissen. Ze stellen het op prijs om te overleggen, ervaringen uit te wisselen en eventueel praktische tips en raad bij problemen te krijgen. Het professionaliseren van de leidsters richting (vroegtijdige) hulpverlening past niet binnen de samenwerkingsrelatie die ouders wensen en kan zelfs storend zijn door de hiërarchie die er ontstaat tussen 'leken = ouders' en deskundigen = leidsters'.

Zonder toestemming van de ouders kinderen laten participeren in bijvoorbeeld een KOST-programma met systematische observaties van kinderen en dossiervorming is een aantasting van de ouderlijke macht. Deelname aan dergelijke programma's mag dan ook nooit een voorwaarde zijn voor plaatsing van kinderen van werkende ouders in een gesubsidieerd kinderdagverblijf. Dit laatste mag alleen als het expliciet gaat om een indicatie-plaatsing (bij opvoedings- of gezinsproblemen) en als ouders om hulp gevraagd hebben.

Met deze bezwaren tegen ongevraagde 'hulp' aan kinderen van werkende ouders, blijft staan dat er in de kinderopvang kinderen zullen komen die extra inspanningen van de leidsters zullen vragen. Hoe daarmee om te gaan? Een antwoord ligt in het doordenken van het begrip 'professionaliteit' voor de kinderopvang. Met een aanzet daartoe wil ik dit artikel beëindigen.

7. Een nieuwe vorm van professionaliteit

Tot nu toe heb ik louter vanuit het perspectief van ouders naar de kinderopvang proberen te kijken. Het zal duidelijk zijn dat vorm geven aan de wensen van ouders geen geringe taak is: daar vinden we dan ook de eerste aanknopingspunten voor het eigen karakter van de professionaliteit in de kinderopvang. Werkers in de kinderopvang moeten een produkt leveren, om maar eens een modern marketing-begrip te gebruiken, dat aansluit bij de vraag van de ouders. Voor beroepspedagogen en -ontwikkelingspsychologen werkzaam in andere sectoren, is het belangrijk om voor ogen te houden, dat het in de kinderopvang in de toekomst letterlijk zal gaan om de verkoop van een 'produkt'. Steeds meer ouders zullen zelf grotendeels voor de kosten van kinderopvang opdraaien, dat is momenteel voor een voltijdse kindplaats in een dagverblijf rond f18.000,- per jaar. Naar mate ouders meer zelf betalen, eisen ze ook meer (Mutant, 1993).

Werkers in de formele opvang zullen met hun 'produkt' meerdere ouders tevreden moeten stellen. Als echter op alle specifieke wensen van ouders zondermeer wordt ingegaan, ontstaat een onwerkbare situatie waarvan de kinderen de dupe zullen zijn. Het is bijvoorbeeld heel moeilijk om een goed pedagogisch klimaat te creëren als kinderen op willekeurige tijden gehaald en gebracht worden en er elke dag andere kinderen in de groep zijn. Dagverblijven zullen daar een helder beleid op moeten maken (profileren), ondermeer door zich te richten op een bepaalde doelgroep. Als aan ouders duidelijk kan worden uitgelegd waarom bepaalde pedagogische keuzes worden gemaakt, vergroot dat de bereidheid om ze te accepteren (Mutant, 1993). Inspraak en medezeggenschap van ouders zijn ook in het belang van de werkers: ze hebben informatie en feed-back van de ouders nodig om de kwaliteit van hun 'produkt' te evalueren en bij te stellen. Dit alles stelt hoge eisen aan het management en de leidsters, die specifiek zijn voor de kinderopvang.

Het afwijzen van een hiërarchie tussen werkers in de kinderopvang en ouders wil niet zeggen dat beroepskennis en -trots verboden is. Het werken met kleine kinderen in groepsverband vraagt een complex aantal vaardigheden van leidsters (Van Bennekom et al., 1991; Singer, 1992, 1993b). Het is belangrijk dat de beroepskennis van werkers in de kinderopvang gesystematiseerd wordt en overdraagbaar gemaakt. Ook ongeschoolde gastmoeders blijken praktische opvoedingstheorieën te ontwikkelen; als iets je werk is en je neemt het serieus ga je er nu eenmaal over nadenken (Rosenthal, 1991). Als werkers in de kinderopvang rekening houden met de thuisopvoeding, zullen ze ook wel moeten nadenken over hun eigen opvoedingspraktijk en -theorieën. Samenwerking tussen werkers in de kinderopvang en ouders zou gebaseerd moeten zijn op erkenning van elkaars werk in relatie met het kind en op duidelijke afspraken over elkaars rechten en plichten.

Kinderen waarover de werkers in de kinderopvang zich zorgen maken, vragen een apart beleid. Ouders zouden de eersten moeten zijn bij wie raad gevraagd wordt. Dit blijkt moeilijk te zijn. Juist als er iets aan de hand is wenden leidsters zich liever tot collega's (De Lege et al., 1990). Het wederzijds melden als iets zorgen baart (ouders aan leidsters en leidsters aan ouders) en er samen over praten en naar oplossingen zoeken, is een kunst die geleerd moet worden (Buggenum & Hermanns, 1993; Swets-Gronert, 1993). Als het probleem blijft, kunnen ouders en werkers gezamenlijk hulp zoeken, òf de leidster/oppas/gastmoeder kan hulp voor zichzelf zoeken. Binnen de formele opvang zal dit waarschijnlijk geregeld zijn via werkbesprekingen of begeleiding door consulentes kinderopvang. Werkers in de informele opvang zouden toegang moeten krijgen tot de reguliere opvoedingsondersteuning voor ouders. Alleen als er sprake is van vermoedens van kindermishandeling of -verwaarlozing mag (en mijns ziens moet) dit onafhankelijk van de toestemming van ouders, gemeld worden (Vertrouwensarts) en/of om advies gevraagd worden (Swets-Gronert, 1993).

In de combinatie van dienstverlening aan ouders en een stukje van de opvoeding overnemen zonder de ouderlijke verantwoordelijkheid aan te tasten ligt dè uitdaging voor de kinderopvang.

Summary

Untill recently experts had a prejudice against parents in need of day care for their children. Research shows that accounting for the parents' needs and pedagogical values with respect to day care is essential for the quality of the parental care at home, the parental responsibility and positive effects of day care on children. Quality characteristics of day care important to parents are: diversity; accessibility; control and authority; flexibility; cooperation and mutual support. A new type of pedagogical expert is needed in the field of day care.

Correspondentieadres: E. Singer, Universiteit Utrecht, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht, Nederland

Literatuur

Alkema, F., & Roozenburg (Red.) (1985). *Peuterspeelzaalleidsters en V.T.O.*. Assen: Van Gorcum.

Ackerman-Ross, S., & Khana, P. (1989). The relationship of high quality day care to middle class 3-year-olds' language performance. *Early Childhood Research Quarterly, 4*, 97-116.

Bennekom, J. van, Mostert. E., & Stegenga, M.(1991). *Leidster en directrice in de kinderopvang*. Utrecht:NIZW.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Buggenum, W.van, & Hermanns, J. (1993). Kinderopvang als ruggesteun: opvoedingsondersteuning. In A.Hol & A. Rusch (Red.), *Kinderopvang als beroep*. Amersfoort: Academische uitgeverij.

Clarke-Stewart, K.A. (1987a). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*(p. 21-41). Washinton DC: NAEYC.

Clarke-Stewart, K.A. (1987b). In search of consistencies in child care research. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* (p. 105-120). Washinton DC: NAEYC.

Clarke-Stewart, K.A. (1991). Day care in the USA. In P. Moss & E. Melhuish (Eds.), *Current Issues, Day Care for Young Children*, (p. 35-60). Conference. London: HMSO.

Clarke-Stewart, K.A., & Fein, G.G. (1983). Early childhood programs. In M.M.Haith & J.J. Campes (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Formerly. Carmichael's Manual of Child Psychology, 2, Infancy and Developmental Psychology. New York: John Wiley & Sons.

Clerkx, L.E. (1986). Moeders, baby's en crèches. *Jeugd en Samenleving, 3/4*, 170-190.

Dam, M. van, & IJzendoorn M.H. van. (1990). Zijn kinderen van werkende moeders onveilig gehecht? *Kind en Adolescent, II/2*, 71-80.

Goelman, H., & Pence, A. (1987). Effects of child care, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria day care research project. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* (p. 89-104). Washinton DC: NAEYC.

Gottfried, A.E., & Gottfried, A.W. (1988). Maternal employment and children's development: An integration of longitudinal findings with implications for social policy. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, (Eds.), *Maternal employment and children's development, Longitudinal Research* (p. 269-288). New York and London: Plenum Press.

Gray, S.W., & Wandersman, L.P. (1980). The methodology of home-based intervention studies: problems and promising strategies. *Child Development, 51*, 993-1009.

Hermanns, J. (1993). Onderwijsvoorrangsbeleid en jonge kinderen. In: A.Wald (Red.), Evenwichtig en verjongd. Verslag van een studiedag evaluatie OVB in Kasteel Oud Wassenaar. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

Hock, E., Demeis, D., & McBride, S. (1988). Maternal separation anxiety: its role in the balance of employment and motherhood in mothers of infants. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, *Maternal employment and children's development, Longitudinal Research*, (p. 191-232). New York and London: Plenum Press.

Holloway, S.D., & Reichhart-Erickson, M. (1989). Child-care quality, family structure, and maternal expectations: relationship to preschool children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10,* 281-298.

Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63,* 859-866.

Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: research and corporate applications. In A.E. Gottfried & A.W.Gottfried, *Maternal employment and children's development, Longitudinal Research* (p. 233-268). New York and London: Plenum Press.

Jeackel, M. (1990). Some thoughts on problems of more professionalization of child care. In: *Working with Young Children in Childcare Centres.* Documentation Seminar of the European Childcare Network. Oud Poelgeest, Leiden april 27th and 28th.

Kinderopvang en arbeidsparticipatie van vrouwen (1987). Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Den Haag: Staatsuitgeverij.

Kinderopvang. Regeringsstandpunt over het beleid na 1993.(1993). Minister van W.V.C. H. d'Ancona, 's-Gravenhage: Sdu.

Knöptels, W. (1992). Het Crèche-Plus Project in Maastricht. In A.Hol (Red.), *Opvoedingsondersteuning.* Utrecht: SWP.

Lamb, M.E., & Sternberg, K.J. (1990). Do we really know how day care effects children? *Journal of Applied Developmental Psychology, 11,* 351-379.

Langerwerf, H. (1991). Transculturele kinderopvang. In E. Singer & K. Tijdens (Eds.), *Uit en Thuis. Wetenschappers over kinderopvang in Nederland.* Utrecht: Van Arkel.

Lege, W. de, Swets-Gronert, F., Koedoot, P., & Mulders-Van der Ham, A. (1990). *Kinderopvang. Ouder-leidster contact en opvoedingsondersteuning.* Utrecht: NcGv.

Leseman, P. (1993). Een valse start. Het jonge kind in achterstandssituaties. In A.Hol & A.Rusch, (Red.), *Kinderopvang als beroep* Amersfoort: Academische Uitgeverij.

Luijn, H. van, & Parent, A. (1990). *Laatste Kans-Moeders. Een onderzoek naar vrouwen die twijfelen over het krijgen van kinderen.* Delft: Eburon.

Melhuish, E.C. (1991). Research on day care for young children in the United Kingdom. In E.C. Melhuish & P. Moss (Eds.), *Day Care for Young Children, International perspectives,* (p. 142-160). London and New York: Tavistock/Routledge.

Melhuish, E.C., Mooney, A., Martin, S., & Lloyd, E. (1990). Type of childcare at 18 months. Differences in interactional experience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31,* 849-859.

Miltenburg, R., Singer, E., & Unen, L. van. (1992). *Kwaliteitseisen aan kinderopvang. Meningen van sleutelfiguren in woord en geschrift.* Amsterdam: SCO.

Moore, E. (1982). Day care: a black perspective. In E.F. Zigler & E.W. Gordon, (Eds.), *Day Care, Scientific and Social Policy Issues.* Boston, Mass.

Moree, M. (1992). *"Mijn kinderen hebben er niets van gemerkt". Buitenshuis werkende moeders tussen 1950 en nu.* Utrecht: Van Arkel.

MUTANT (1993). *Uitspraken over inspraak, onderzoek, analyse en aanbevelingen over de positie van ouders in de kinderopvang.* Nijmegen (in opdracht van de Commissie Kwaliteit Kinderopvang).

Ogilvy, C.M., Boath, E., Jahoda, G., & Schaffer, H.R. (1992). Staff-child interaction styles in multi-ethnic nursery schools. *British Journal of Developmental Psychology, 10,* 85-97.

Owen, M.T., & Cox, M.J. (1988). Maternal employment and the transition to parenthood. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, *Maternal employment and children's development, Longitudinal Research* (p. 85-120). New York and London: Plenum Press.

Pelzer, A., & Miedema, N. (1990). *Kinderopvang in Nederland. De FNV-enquête.* Amsterdam: Stichting FNV-pers.

Phillips, D.A. (Ed.) (1987b). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington DC: NAEYC.

Rosenthal, M.K. (1991). Behaviors and beliefs of caregivers in family day care: The effects of background and work environment. *Early Childhood Research Quarterly, 6,* 263-283.

Scarr, S., & Eisenberg, M. (1993). Child care research: Issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology, 44,* 613-644.

Scarr, S., Phillips, D., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (1993). Quality of child care as an aspect of family and child care policy in the United States. *Pediatrics, 91,* 182-188.

Singer, E. (1989). *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie.* Deventer: Van Loghum Slaterus.

Singer, E. (1991). *Kijk op kinderopvang, ervaringen van ouders.* Utrecht: Jan van Arkel.

BEST COPY AVAILABLE

Singer, E. (1993a). *Kinderopvang: goed of slecht? Een literatuurstudie naar de effecten van kinderopvang.* Utrecht: SWP.
Singer, E. (1993b). Shared care for children. *Theory & Psychology 3*, 429-449.
Star, M. van der. (1990). *Kwaliteit van de kindercentra in Rotterdam.* Rapport Afdeling Jeugdgezondheidszorg, Rotterdam.
Ministerie van W.V.C. (1992). *Stimuleringsbeleid Kinderopvang 1990-1993. Resultaten over 1990-1991.* Rijswijk.
Swets-Gronert, F. (1993). *Halen en brengen.* Utrecht: NIZW.
Turner, P.H., & Zigler, E. (1987). *Parents and Day Care: The Search for an Alliance.* Document Resume. Eric Documentation, 300 123.
Vermeulen, A. (1992). Rol van kinderopvang bij opvoedingsondersteuning gering. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk*, 34-39.
Vonderen, M. van, & Zeeuwen, O. (1987). *Werken, moeder worden... en carrière maken? Verslag van een onderzoek.* Assen: Van Gorcum.
Walkerdine, V., & Lucey, H. (1989). *Democracy in the Kitchen. Regulating Mothers and Socializing Daughters.* London: Virago.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Ouders-beroepsopvoedsters
Kwaliteitsanalyse

Ped. T. (1993), nr. 5/6, p. 399-416

"Much ado about nothing" ?

Mag het, kan het en/of moet kinderopvang misschien? Enkele wijsgerig-pedagogische beschouwingen over de inzet van het debat

P. SMEYERS[1]

Samenvatting

Het debat dat gevoerd werd in de Nederlandse dagbladen in het begin van 1993 over de wenselijkheid van kinderopvang, verschijnt, indien geplaatst binnen een internationale context, niet als echt nieuw. Er werd en wordt over deze thematiek in de Westerse wereld als geheel genomen veel gediscussieerd. In deze studie trachten we de inzet van het debat te verhelderen door duidelijk te maken welke de vooronderstellingen zijn die de verschillende posities die ingenomen worden, schragen. Na enkele meer algemene beschouwingen over de maatschappelijke inbedding van kinderopvang wordt in eerste instantie ingegaan op enkele onderzoeks- en beleidskwesties zoals die in de Angelsaksische discussie aan bod komen. Vervolgens worden de resultaten van het daar uitgevoerde empirisch onderzoek samenvattend weergegeven. Nadat meer grondig enkele perspectieven op kinderopvang en op het gezin aan de orde zijn gesteld, blijkt opnieuw een veranderend beeld over opvoeding en mens-zijn te verschijnen. Niet zozeer het effect, maar wat kinderen voor hun ouders kunnen betekenen en ouders voor hun kinderen, komt als beslissend naar voren. Zo wordt duidelijk dat het beeld over opvoeden zelf zich nu als een veelheid aanbiedt[2].

Maatschappelijke inbedding en economische noodzaak

Kinderopvang is een relatief recent verschijnsel. Het heeft te maken met een wel bepaalde maatschappelijke organisatie waarin op een specifieke wijze over de rol van man en vrouw, over arbeid en over het gezin nagedacht wordt. De hedendaagse opvattingen daarover zijn vanzelfsprekend niet steeds dezelfde geweest. Een verzorging en opvoeding uitsluitend door de moeder gedurende de ganse periode van afhankelijkheid, is historisch een betrekkelijk nieuw verschijnsel. Het verscheen slechts als een mogelijkheid voor een bepaald en beperkt segment van de samenleving en gedurende een bepaalde periode van de menselijke geschiedenis. Dat dit type van exclusief door de moeder geboden kinderverzorging *de natuurlijke of traditionele wijze van omgaan met kinderen genoemd wordt* en dat andere vormen als *afwijkend, als onnatuurlijk en potentieel gevaarlijk geschetst worden*, is een bewijs van de kracht van de recente mythologie. Tevens toont het de onwetendheid aan over de wijze waarop mensen doorheen de geschiedenis van de mensheid geleefd hebben. Het is immers veeleer zo dat men afhankelijk van de mogelijkheden en individuele keuzen, geopteerd heeft voor bepaalde typen van kinderopvang

precies onder druk van economische, sociaal-demografische, historische en cultureel-ideologische omstandigheden. Van deze conditionerende factoren spelen de economische krachten - vooral de noodzaak voor vrouwen om buitenshuis te werken om het gezin te onderhouden of daartoe een bijdrage te leveren - de belangrijkste rol. In het bepalen of en voor welke type van kinderopvang gekozen wordt, staan de genoemde elementen soms ook tegenover elkaar. Dit is het geval waar bijvoorbeeld economische omstandigheden nog niet ideologisch aanvaarde praktijken opdringen. Zo is in de meeste Westerse landen de groei van het gebruik van kinderopvang bijvoorbeeld sneller gegaan dan de ontwikkeling van een positieve houding hiertegenover. Economische omstandigheden hebben gezinnen verplicht om de mogelijkheden ervan aan te wenden, maar velen, de betreffende ouders en anderen in de samenleving keurden, en keuren het fenomeen nog steeds af.

Het uitermate grote belang van de economische realiteit kan rijkelijk geïllustreerd worden (Cfr. Lamb et al., 1992). Zo heeft Zweden bijvoorbeeld een opmerkelijk comprehensief, goed geïntegreerd en zorgvuldig gepland nationaal beleid ten aanzien van het gezin. Tot de voordelen die aan de Zweedse ouders geboden worden behoren lange periodes van bezoldigd ouderschapsverlof en verder kwalitatief hoogstaande gesubsidieerde kinderopvang, georganiseerd voor de kinderen van die ouders die hun ouderschapsverlof hebben opgebruikt. Het systeem kwam er evenwel in Zweden niet eenvoudigweg omdat men beslist had dat ouders met jonge kinderen het beste thuis konden blijven, of dat Zweedse kinderen een zeker voordeel hebben aan opvang buitenshuis. De reden heeft te maken met de snelle industrialisering van het land en de blijvende vraag naar Zweedse produkten waardoor er een tekort op de arbeidsmarkt ontstond. Zweden wist zich immers buiten de Tweede Wereldoorlog te houden, waardoor de industriële mogelijkheden van dit land niet werden aangetast. Met het oog op een stijgende deelname van vrouwen aan het arbeidsproces en een positieve beïnvloeding van de bereidheid van de jonge gezinnen om de toekomstige arbeiders "te baren en groot te brengen", was het noodzakelijk een alomvattend systeem te ontwikkelen. Hierin dienden de vrouwen goed betaald te worden en moest de kinderopvang voor zeer jonge kinderen zonder al te zware financiële of professionele offers kunnen worden verwezenlijkt. Dat, tezamen met een verzekerde beschikbaarheid van kwalitatief hoge kinderopvang, moest ervoor zorgen dat het hebben en grootbrengen van jonge kinderen een positieve ervaring was. De ideologie waarin dit verpakt werd leidde er soms toe dat de economische krachten die het geheel veroorzaakten, op de achtergrond werden geduwd. En al is het zo dat de precieze vormgeving te maken heeft met een aantal bijzondere karakteristieken van de Zweedse samenleving, het waren economische redenen die het systeem noodzakelijk maakten.
Omgekeerd kan ook in vele Westerse landen na de demobilisatie volgend op de Tweede Wereldoorlog, een verwijzing vastgesteld worden naar de mythe van het traditionele gezin, waar aan de vrouw huiselijke taken en verantwoordelijkheden werden toegeschreven. In hun overzichtswerk stellen Lamb et al. dan ook dat er huns inziens geen enkele samenleving of land is waarin de vraag naar kinderopvang niet gedreven werd door economische overwegingen (Lamb et al., 1992, p. 4).

Omdat men niet tegelijkertijd buitenshuis kan werken en voor de kinderen zorgen, werd kinderopvang gecreëerd. Het diende en dient een geheel van doelen. We geven

enkele dominante tendensen weer. Om de maatschappij te beschermen tegen rebellie en misdaad werden bijvoorbeeld in de 19de eeuw in Nederland bewaarplaatsen opgericht zodat arme kinderen geciviliseerd konden worden. Om gelijkheid van kansen tussen mannen en vrouwen te realiseren werd in verschillende landen een beleid over kinderopvang ontwikkeld. Soms werd kinderopvang ook gebruikt om acculturatie te bewerkstelligen of gaf men het een plaats binnen een bepaalde ideologische "indoctrinatie". Zo verdubbelde in Noord-Italië het aantal kinderen in de kleuterscholen in de jaren zestig omdat de wijsgerig pedagoog Ciari ervan overtuigd was dat op deze wijze cultureel gemeenschappelijke fundamenten konden ontstaan. Voorzieningen voor kinderopvang werden ook dikwijls aangewend (onder andere in de U.S.A. in de jaren tachtig) om vrouwen aan te moedigen een opleiding te volgen met het oog op een baan, om aldus niet langer van welzijnsvoorzieningen afhankelijk te zijn. Tenslotte werden ook bepaalde voorzieningen voor kinderopvang ontwikkeld omdat men het leven van de kinderen wou verrijken, daarvan is Head Start een sprekend voorbeeld.

Voor een goed begrip van kinderopvang is het ook van belang dat men een inzicht heeft in de meer algemene opvattingen van een samenleving over verschillende, in zekere zin, ideologische kwesties. Deze zullen maken dat de plaats die kinderopvang kan innemen en de houding die men daarover aanneemt fundamenteel verschillend kan zijn. Hiertoe behoren onder andere: de opvatting over de gelijkheid tussen man en vrouw; of men kinderopvang ziet als iets waarvoor de samenleving verantwoordelijk is eerder dan dat zulks teruggaat op het gezin of op een individu; of men kinderopvang ziet in termen van een welzijnselement dan wel als behorend tot een pedagogisch of onderwijs-programma. Tenslotte zal ook de wijze waarop men het kind-zijn en zijn ontwikkeling zelf ziet (waarin men al dan niet een groot belang hecht aan de ervaringen op zeer jonge leeftijd) een belangrijke rol spelen om een oordeel over deze voorzieningen te kunnen vormen. Zo zal bijvoorbeeld de beoordeling van het assertief zijn van kinderen, als wenselijke karakteristiek dan wel als een uiting van ontoelaatbare agressie, een element zijn in deze totaal-beoordeling.
Meer algemeen kan daarom gesteld worden dat het debat over positieve en negatieve effecten van kinderopvang of zo men wil over de wenselijkheid van kinderopvang buiten het gezin, zonder een grondige verheldering van onder andere de hoger aangegeven kwesties, niet echt beslecht kan worden, in zekere zin zelfs niet gevoerd. Het is duidelijk dat het gaat om iets dat een plaats heeft in een maatschappelijk systeem als geheel, in een denken over de wenselijke vormen van omgaan met elkaar, van socialisatie, van onderwijs, van samenleven en van opvoeden. Buiten deze kwesties dient men ook in de discussie over de wenselijkheid van kinderopvang niet te vergeten dat de situatie van het kind binnen het gezin niet steeds even optimaal is. Het kind is immers kwetsbaar voor risico-factoren zoals stress in de gezinsrelaties, de kwaliteit van het huwelijk, de opvatting van de ouders over het grootbrengen van kinderen, de socio-economische status, of duidelijker, de (eventueel relatieve) armoede van het gezin en de persoonlijkheid (meer bepaald de psychische tekorten) van de ouders.
Tot zover een eerste globale aanduiding van de inbedding binnen de samenleving als geheel. Welke zijn nu de determinanten die we onderkennen in het onderzoek en welke bekommernissen zijn er in het beleid?

Onderzoek en beleid over kinderopvang: dimensies in het huidig debat

In termen van het aantal betrokken kinderen gaat het om een belangrijke groep. Nemen we het voorbeeld van de U.S.A. dat wellicht typisch is voor de meeste westerse landen dan blijkt, volgens gegevens verstrekt door Alison Clarke-Stewart (in Moss & Melhuish, 1991a, p. 35) dat in 1990 ongeveer de helft van de kinderen jonger dan 2 jaar moeders hebben die buitenshuis werken en een belangrijk gedeelte van de tijd doorbrengen bij een babysitter, een buur, een familielid of een of andere betaalde vorm van kinderopvang genieten. Bovendien verwacht deze auteur dat dit aantal nog zal toenemen. Dat alles is niet het gevolg van een overheidsbeleid om vrouwen te betrekken bij het arbeidsproces, maar slechts terug te voeren tot één factor: de behoefte aan (extra) inkomen. De verlaging in reële termen van het gezinsinkomen, het niveau van het aantal echtscheidingen en van één-oudergezinnen maken dat meer vrouwen buitenshuis werken. En van degenen die momenteel thuis zijn, zou 30 % ook gaan werken, als kinderopvang beschikbaar zou zijn. Opvangmoeders en kinderdagverblijven nemen ongeveer 40 % van de kinderopvang voor hun rekening (voor kinderen van werkende moeders jonger dan drie jaar). In één op vier gevallen zorgen de ouders hier zelf voor en in eenzelfde mate een verwant. De Amerikaanse situatie wordt verder meer algemeen gekenmerkt door decentralisatie, het ontbreken van veel regelgeving en privatisering. Tot zover enige kwantitatieve gegevens.
Waar vroeger meer algemeen de nadelige effecten van kinderopvang werden nagegaan, is het duidelijk dat dergelijk onderzoek zich nu nog slechts toespitst op *de wenselijkheid van voltijdse kinderopvang (meer dan 20 u per week) voor kinderen jonger dan 12 maanden vanuit het oogpunt van de ontwikkeling van gehechtheidsrelaties met de ouders*. Dat stellen althans Moss & Melhuish (1991a) in een publikatie naar aanleiding van een conferentie die te Londen in 1990 werd gehouden. Ook andere overzichtspublikaties bevestigen deze zienswijze. *De opvatting dat kinderopvang voor kinderen onder 3 jaar schadelijk is, en dat deze kinderen daarom behoefte hebben aan ouderlijke zorg, wordt door onderzoek niet bevestigd.* Waar nadelige effecten gevonden worden, lijkt de oorzaak te liggen in de lage kwaliteit van de geboden opvang (te weinig personeel, te laag geschoold personeel, te weinig infrastructuur en werkingsmiddelen) eerder dan in de opvang zelf.

Een afzonderlijke kwestie vormde (en vormt in zekere nog steeds) de wijze waarop de negatieve effecten vastgesteld kunnen worden. Zoals bekend gebruikte men om de vermeende schade aan het kind vast te stellen veelal Bowlby's "attachment"-theorie (van 1951) als theoretisch kader. De discussie hierover werd nieuw leven ingeblazen door het zogenaamde Belsky-debat. De conclusies van deze onderzoeker werden gebaseerd op de "Strange Situation"-procedure. De kwaliteit van de relatie tussen de volwassene en het kind wordt er gemeten door de reactie van het kind te observeren wanneer de ouder na een korte periode van afwezigheid in een niet-vertrouwde omgeving, de kamer terug binnenkomt. De meeste kinderen begroeten de afwezige ouder enthousiast, hetzij door ernaar toe te gaan, vragen om opgepakt te worden, te glimlachen of door iets in die aard te zeggen. Kinderen die zich zo gedragen worden als "securely attached" geclassificeerd. Andere kinderen werden in de categorie "avoidantly" geordend (de ouder negeren, niet groeten, er van weggaan) of "resistantly" (ambivalent gedrag zoals contact zoeken, maar tegelijkertijd, indien erop ingegaan wordt, dit angstig verwerpen). Belsky concludeerde dat er een sterke en zeer betrouwbare associatie is tussen een

verhoogd risico van "insecure infant-mother attachment" met het bezigen van kinderopvang (voor langere periodes per dag) bij kinderen jonger dan 1 jaar.

Zoals gesteld lokte deze positie, verdedigd in de tweede helft van de jaren tachtig, een controverse uit die ook op conceptueel niveau betrekking had. Immers, het afstand houden of vermijdingsgedrag ten opzichte van de moeder wordt geïnterpreteerd *in termen van* een onzekere attachment. De samenstelling van de onderzoeksgroep, typische Amerikaanse middenklasse gezinnen met kinderen die uitsluitend thuis werden grootgebracht, was een eerste element van kritiek. Maar de problematiek is ook op een meer fundamenteel niveau aan de orde gesteld in de lijn van datgene waarvoor Rutter reeds veel vroeger gewaarschuwd had. In de context van het gebruik van de test in de algemene discussie over de effecten van kinderopvang namelijk, waarschuwde hij tegen het trekken van conclusies op basis van vreemde procedures waarin moeders, kinderverzorgsters en vreemden niet alleen elke minuut in een kamer binnen kwamen en naar buiten gingen om redenen die het kind niet duidelijk waren, maar bovendien geen interactie met de kinderen ontwikkelden zoals men dit normaal wel deed. Ook de scoring in de "Strange Situation" roept bij hem vragen op. Immers, de peuters die de moeder negeren als ze terugkeert worden "avoidant" genoemd, een pejoratieve term, en als onzeker geclassificeerd (Cfr. Rutter, 1981, p. 160). Is het niet mogelijk, zo vraagt hij zich af, dat een kind dat er zeker van is dat zijn of haar moeder terugkomt na een korte afwezigheid, geen speciale aandacht aan de moeder geeft als ze terugkeert? Ook de associatie van het kinderlijk gedrag met later a-sociaal gedrag, wat leidde tot de conclusie van een verhoogd risico voor het kind, houdt niet langer stand. Bepaalde onderzoekingen benadrukken de afhankelijkheid van de mate van consistentie in de algemene omstandigheden van kinderopvang. Niet zozeer een zekere of onzekere "attachment" voorspelt op zich socio-emotioneel (dys-)functioneren, maar de combinatie met andere invloeden (cfr. Thompson in Provence et al., 1992, p. 128).
Lamb & Sternberg (1990) stellen dan ook dat onafhankelijk van de problemen omtrent de voorspellende waarde ervan, de "Strange Situation"-procedure slechts een zeer beperkt inzicht in de effecten van kinderopvang biedt en dat er behoefte is aan studies die een breed geheel van resultaten onderzoeken en dat in een longitudinaal perspectief.

Moss & Melhuish (1991b) concluderen meer algemeen dat de belangrijkste onderzoeksvragen nu dan ook deze zijn omtrent het bepalen, vaststellen en beïnvloeden van de kwaliteit van de geboden opvang. Vanzelfsprekend, zo vervolgen deze auteurs, zal elk oordeel over kwaliteit dienen te vertrekken van bepaalde waardeoordelen. Zo moet er geantwoord worden op de vraag hoe men kwaliteit definieert: vanuit de positie van de kinderen, de ouders, de verstrekkers van de kinderopvang zelf, of een combinatie hiervan?
Wat dit betreft heeft men vaak gekozen voor een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Kwalitatief goede kinderopvang is deze die de ontwikkeling ten goede komt, terwijl lage kwaliteit dat type betreft dat de ontwikkeling verhindert. Op de discussie over de waarde-component zelf, komen we verder terug.

Wat werd er tot op heden toe vastgesteld door de onderzoekers? Vanuit het aangegeven ontwikkelingsperspectief worden vooral de ervaringen van het kind centraal gesteld.

Zo wordt op grond van onderzoek[3] het belang benadrukt binnen de kinderopvang van onder andere:
- de relaties tussen de volwassenen en de kinderen (een warme relatie stelt de kinderen meer in staat om de volwassenen te "gebruiken" om de omgeving te leren kennen, vandaar ook het belang van een vertrouwde persoon);
- het belang van "peer relationships" (groepen met leeftijdsgenoten en met iets oudere kinderen bieden complementaire vormen van ervaring);
- het belang van bepaalde situaties waarin iets geleerd kan worden opdat nieuwe ervaringen kunnen worden opgedaan;
- het evidente belang van een gezonde en veilige omgeving;
- en het belang van het feit dat kinderen de omgeving ook leuk vinden (het leren van nieuwe concepten lijkt beter te verlopen indien kinderen emotioneel gelukkig zijn).

Tot positieve ervaringen van de zijde van het kind wordt eveneens op grond van onderzoek[3] een bijdrage verwacht van:
- de grootte van de groepen (de ratio volwassenen/kinderen - het optimum is o.a. afhankelijk van de leeftijd van de kinderen;
- de opleiding van het personeel;
- de mate waarin het kind in dezelfde setting blijft en het personeel hetzelfde;
- de mate waarin het personeel ook andere taken (bijvoorbeeld huiselijke) moet verrichten;
- meer specifiek met betrekking tot het gedrag van het personeel wordt gewezen op het belang aandacht te geven aan de kinderen, op een positieve wijze met hen om te gaan, hen te aanvaarden (op hun suggesties in te gaan, aandacht voor hen te hebben), voldoende informatie en redenen aan kinderen te geven, voor te lezen, suggesties te bieden, ze te knuffelen, ze meer in het algemeen te helpen er zowel op een grenzen-stellende als creatieve manier mee bezig te zijn;
- een bepaald curriculum (bepaalde lessen, organisatie van en/of supervisie bij bepaalde activiteiten);
- het niveau van de uitrusting en de accommodatie als geheel (vooral in termen van een organisatie in functie van de behoeften van de kinderen).

Tenslotte blijkt het gekozen type van kinderopvang (opvangmoeders, kinderdagverblijven of verwanten) niet zo belangrijk te zijn, zolang aandacht besteed wordt aan de genoemde kwaliteitseisen.

Waar bij de aanvang van onderzoeken over kinderopvang de vraag gesteld werd of kinderopvang goed of slecht voor kinderen was en vervolgens - in een zo men wil tweede golf - de complexere vragen over de verschillende types van kinderopvang over verschillende kwaliteitseisen aan de orde waren, zal in de toekomst meer en meer ook de interactie en relatie met bepaalde kenmerken van het gezin aan de orde zijn.

Tenslotte is het ook interessant te kijken naar wat invloedrijke auteurs tot de agenda voor verder onderzoek rekenen. Zonder in het hiernavolgende uitputtend te zijn kunnen volgende topics aangegeven worden:
- een aanduiding van verdere voorwaarden die vanuit een ontwikkelingsperspectief de mogelijke ervaringen van kinderen ten goede komen;
- de ontwikkeling van meer gedifferentieerde kwaliteitsindicatoren;

- de ontwikkeling van een nationaal systeem van doorlichting m.b.t. kwaliteit, personeel, het gebruik door de ouders, de vraag naar en de tevredenheid over de geboden dienstverlening;
- de ontwikkeling van structuren en programma's met inbegrip van training met het oog op kwaliteitsverhoging;
- een doorlichting van de mechanismen van het privé-aanbod en hoe het geregeld kan worden;
- een onderzoek naar de bestaffing en de relatie ervan met de kwaliteit;
- gedetailleerd onderzoek van de behoeften van bepaalde groepen van kinderen (etnische minderheden bijvoorbeeld);
- een analyse van de kosten en de implicaties van verschillende systemen van subsidiëring en persoonlijke bijdragen van de ouders;
- een integratie van kinderopvang met het onderwijssysteem op alle niveaus.

Onderzoek heeft de negatieve vooroordelen over kinderopvang niet bevestigd. Er lijkt daardoor, althans in zekere zin, geen vuiltje aan de lucht te zijn. Natuurlijk moet er nog veel onderzocht worden, natuurlijk kan er nog geschaafd worden, maar in wezen is goede kinderopvang, (zoals goed onderwijs) beslist niet schadelijk. Waarom, zo kan men zich afvragen, blijft het debat dan bestaan en blijven de emoties daarover zo hoog oplopen. Het antwoord op die vraag zal wellicht te maken hebben met het feit dat de sterk waardegeladen thematiek elke opvoeder confronteert met zijn eigen existentiële keuzen. Wat de ander zegt over wat ik doe, of nog sterker dat de anderen andere waarden voorop stellen, lijkt mijn eigen bestaan in vraag te stellen. Zo sluimeren gedachten als "Doe ik het wel goed?, "Had ik het anders moeten doen?" of nog "Zijn mijn inspanningen wel de moeite waard geweest?" Later zetten we een aantal elementen die in deze reflectie op het eigen opvoeden en het eigen mens-zijn van belang zijn op een rijtje. Eerst schetsen we een viertal perspectieven die deze problematiek plaatsen in het denken over het gezin en de samenleving.

Opvattingen over de samenleving, het gezin, kinderbescherming en -opvang

In een poging een bijdrage te leveren tot een grondige discussie voor het kader waarop een beleid van de gemeenschap over kinderen gebaseerd zou kunnen worden, onderscheidt Lorraine Fox Harding (1991) vier perspectieven: laissez-faire en de patriarchale samenleving; staatspaternalisme en de bescherming van het kind; de bescherming van de "birth family" en de rechten van de ouders; de rechten van het kind en de bevrijding van de kinderen. Alhoewel deze vier perspectieven vooral ontwikkeld zijn om een kader te bieden voor kinderbescherming, lijken ze ook een interessant geheel voor het denken over kinderopvang te bieden. Na een korte schets van elk geven we de implicaties voor de discussie over kinderopvang weer.

Met het *"laissez-faire"-perspectief* wordt verwezen naar die positie waarin de rol van de staat minimaal is, en in de privacy het sacrale van de relatie tussen ouders en kinderen gerespecteerd dient te worden. Het patriarchale karakter ervan wijst op de macht van de man over de vrouw en de kinderen in de context van het gezin. Een van de uitgangspunten van deze positie betreft het wantrouwen door de burgers van de staat. Het

weerspiegelt verder een liberaal democratische cultuur zoals die in vele westerse geïndustrialiseerde samenlevingen te vinden is en waarbij het algemeen gevoelen is dat de staat zich in het algemeen maar beter niet kan mengen met de privé-aangelegenheden van de burgers. Dat laatste geldt in belangrijke mate voor het huiselijke en familiale leven. Persoonlijke relaties zijn niet het domein van de staat en het gezin, de plaats waar een speciale rol voor de vrouw is weggelegd en waar men zich uit het publieke leven kan terugtrekken. Het economisch gezien patriarchale systeem maakt vrouwen en kinderen afhankelijk van het gezinshoofd.
Ten aanzien van kinderopvang zou hieruit geconcludeerd kunnen worden dat gezinnen en niet de staat verantwoordelijk zijn voor de kosten en dat kinderen bij voorkeur thuis bij de moeder worden grootgebracht (de staat kan haar taak niet overnemen) tot ze hun intrede in het publieke leven doen. Er is immers de sterke psychologische band tussen ouders en kinderen, vandaar het belang van een continuïteit in de relaties. Dat laatste zet de deur op een kier om professionele opvoeders (kindermeisjes) in te schakelen. Het is immers de psychologische band die belangrijk is. Tenslotte dient men er zich bewust van te zijn dat in een wereld waarin er grote ongelijkheid bestaat, het verdedigen van de individuele vrijheid, de vrijheid van anderen en de menselijke waardigheid kan ondermijnen. De rationale achter het algemene pleidooi voor een minimalistische rol van de staat in de zorg voor het welzijn heeft uiteraard ook te maken met een zo laag mogelijk houden van de staatsuitgaven en dus van de belastingen, wat in het voordeel is van de economisch sterkeren.

Met het perspectief *staatspaternalisme en kinderbescherming* wordt verwezen naar die positie waarin er een belangrijke rol voor de staat wordt voorbehouden in het bijzonder als bescherming van kinderen in gevallen van kwalitatief lage ouderlijke verzorging. Dominant perspectief is dat van het kind, en de rechten en vrijheden van de ouders zijn er erg beperkt (begrensd door waar het kind behoefte aan heeft), hun plichten daarentegen groot zodat de staat indien nodig zal overnemen. Kinderen, zo stelt men er, dienen koste wat het kost beschermd te worden. Daarenboven ligt hier de nadruk op de kwaliteit van de verzorging zoals die door deskundigen beoordeeld wordt. De aandacht is sterk gericht op het individuele kind (dat als kwetsbaar, afhankelijk en behoefte-hebbend aan bescherming beschouwd wordt), eerder dan op het gezin als eenheid en op de bescherming die de staat het kind te bieden heeft. Dat laatste wordt ook beschouwd vanuit een instrumenteel belang in het licht van de toekomstige samenleving: een sociale investering dus. De psychologische behoeften van kinderen worden als verschillend van volwassenen voorgesteld: een behoefte aan liefde en veiligheid, aan nieuwe ervaringen, aan geprezen worden en aan erkenning en tenslotte aan verantwoordelijkheid. Indien hieraan niet kan voldaan worden, kan er sprake zijn van schade op lange termijn. Hierbij kan men opmerken dat dergelijke staatsinmenging wellicht veroorzaakt wordt door een gebrekkige organisatie op sociaal-economisch vlak, zodat de staat moet ingrijpen tengevolge van in zekere zin haar eigen tekortkomingen. Immers, problemen met het omgaan met kinderen gaan immers samen met het sociaal-economische gezinsniveau en hier verschuift men nu de schuld naar de ouders eerder dan ze te helpen. De zwakste groepen in de samenleving worden aldus gestraft voor hun onmacht door een interventie in het gezinsleven. Ook de sfeer van controle van buitenuit zal wellicht niet zomaar kunnen aanvaard worden.

Wat kinderopvang betreft zou men hieruit kunnen afleiden dat de staat de kosten van de kinderopvang dient te dragen indien een van de ouders niet voor de kinderen kan zorgen, of dat men het mogelijk maakt dat een van beide er steeds voor de kinderen is. Het is overduidelijk dat de implicaties hiervan in de eerste plaats sociaal en politiek zullen zijn, al is ook zoiets als ouderlijke supervisie een mogelijke maatregel -wat op zijn beurt dan weer in tegenspraak zou kunnen zijn met een aantal meer algemene rechten van de mens.

Het derde perspectief betreft *de verdediging van het gezin waarin men als kind geboren werd gekoppeld aan speciale rechten voor de ouders*. Hier wordt de idee gehuldigd dat gezinnen waarin kinderen geboren worden belangrijk zijn voor ouders en kinderen. De rol van de staat wordt er gezien als een ondersteuning van deze gezinnen. De klasse waar men toe behoort en de socio-economische status worden er opgevat als zeer belangrijk voor de wijze waarop men met kinderen omgaat. Zowel de psychologische als de biologische band wordt benadrukt. De tussenkomst van de staat is bedoeld als ondersteunend, maar niet dwingend. Politiek gezien veronderstelt dit derde perspectief een samenleving die onderverdeeld is in klassen en de maatregelen ten aanzien van kinderen worden gezien als structurele elementen waarin de politiek en economisch sterkere groepen hun normen aan zwakkere opleggen. Het gaat hier om een poging om een herverdeling te bewerkstelligen in de (kapitalistische) welvaartsstaat om op deze manier een sociale achterstand weg te werken en aan preventie te doen. Vanzelfsprekend is ook hier een van de belangrijkste hinderpalen voor dit perspectief de kosten die het met zich meebrengt.
Dit perspectief genereert een situatie voor de kinderopvang op jonge leeftijd die vergelijkbaar is met deze die momenteel in België wordt aangetroffen waar enerzijds via fiscale maatregelen, anderzijds via een getrapt bijdragensysteem in functie van het inkomen, kinderopvang betaalbaar wordt gemaakt - of in ieder geval in belangrijke mate verlicht. In Nederland is een inkomensafhankelijke ouderbijdrage-tabel nog steeds niet verplicht.

Ten vierde is er het perspectief *van de rechten van het kind en een beweging van de bevrijding van het kind*. De dominante idee betreft hier het belang van het perspectief van het kind, zijn wensen en verlangens als afzonderlijke entiteit met recht op autonomie en vrijheid zoals volwassenen. De idee van controle van kinderen hetzij door de staat hetzij door individuele volwassenen wordt er bevraagd. Er wordt betoogd dat voor veel aspecten en in belangrijke mate, leeftijd geen verschil mag uitmaken. Niet de staat, niet de ouders, maar de kinderen zelf dienen op te komen voor hun belangen omdat volwassenen niet vertrouwd kunnen worden in de machtsrelatie waarin ze zich beiden bevinden. Gelet op de leeftijd van de betrokken kinderen waar het om kinderopvang gaat, biedt dit perspectief slechts enkele aanknopingspunten. Wel lijkt het van belang erop te wijzen dat er een gevaar kan schuilen in pleiten voor rechten geïsoleerd van plichten en van het benadrukken van rechten en aldus andere waarden te verwaarlozen. Zoals gesteld geldt hier de visie dat het welzijn van het kind bestaat in de mogelijkheid zijn eigen opvoeders te kiezen. Of permanentie belangrijker is dan contact met meer dan één thuis, of de "bloedband" belangrijker is dan de psychologische band enzovoort, deze kwesties worden hier niet als zodanig geanalyseerd, maar zullen vermoedelijk

worden beslecht door een keuze van het kind zelf. In die mate plaatsen ze het ouderlijke perspectief tussen haakjes.

De schets van deze vier perspectieven bracht niet alleen gezichtspunten over het gezin of over het individu ter sprake, maar wees vooral op verschillende opvattingen over de samenleving. Het is duidelijk dat het aanpakken van de verschillende problemen slechts binnen een totaalconcept kan. De analogie met het denken over kinderbescherming en kinderopvang is vruchtbaar maar, uiteraard slechts tot op zekere hoogte. Reeds is duidelijk dat ook een meer fundamenteel veranderend inzicht over het mens-zijn zich opdringt dat vraagt om pluraliteit.

Geconfronteerd met de eigen "keuzen": een chaotisch kluwen

Kinderopvang als een belangrijke ervaring voor jonge kinderen, kan niet gescheiden worden van het belang dat we meer in het algemeen hechten aan *relaties en de inhoud die we eraan geven*. De mate waarin wij de reacties van peuters en kleuters op het afwezig-zijn van hun ouders tolereren, reflecteert de wijze waarop wij de behoeften van de ouders inschatten en duidt tevens op een bepaalde culturele stijl. Zo worden baby's in de Westerse wereld alleen gelaten om te slapen en laten moeders hun kinderen bij een babysit, om eigen activiteiten te kunnen ontplooien of gewoon om zonder het kind te zijn. Dit is niet steeds zo geweest, noch is het momenteel in alle culturen zo. De veronderstelling dat de zorg voor kinderen wel in orde zal zijn, omdat men *hetzelfde bloed* heeft, is vanzelfsprekend al even onjuist als de aanname dat biologisch ouderschap automatisch leidt tot koesterend en verantwoord omgaan met kinderen. Toch lijken ouders zich minder schuldig te voelen indien ze hun kinderen bij hun ouders of verwanten laten, zo merkt Pawl (in Provence et al., 1992) op. Dat heeft misschien iets te maken met de bestaande relatie die de ouder met het familielid of kennis heeft en niet met de kinderverzorgster.

Overigens is het op zijn minst merkwaardig dat dit patroon zich ook doorzet naar de houding van professionele kinderverzorgsters. Indien, zoals bijvoorbeeld in een Italiaanse studie, aan hen gevraagd wordt naar de schikkingen die ze zelf treffen voor de kinderopvang van hun kinderen, stelt de meerderheid dat "het wellicht het beste is voor het kind" indien het aan een verwant wordt toevertrouwd (Cfr. Lamb et al., 1992, p. 98).

Hier speelt ook de vraag over *het aantal personen* waar het kind mee moet omgaan een belangrijk rol. Opdat de relatie die ontstaat betekenis zou kunnen hebben en er op een gepaste en persoonlijke manier een omgang tussen volwassene en kind zou kunnen ontstaan, dient het aantal personen eerder beperkt te worden gehouden.

Vervolgens is er de kwestie over *de aard van de omgang*. In zekere zin gaan ouders ook anders met kinderen om dan anderen: zij investeren meer in hun kinderen, verwachten meer van hen, maar "geven" ze ook meer. De erkenning die de ouder biedt is verder meer onvoorwaardelijk en minder objectief. Ouders zijn bezorgd dat kinderen, hoewel die hun ouders wel even kunnen missen, zich niet totaal verlaten zouden voelen. Pawl stelt: "My mother, my father and other important relationships are embedded in my sense of myself in relation to a world of mutually interacting people whom I basically trust an with whom I feel secure" (in Provence et al., 1992, p. 15). Voor de

kinderen die kinderopvang genieten behoren de mensen die daar werken tot hun wereld. Deze professionelen bieden een belangrijke bijdrage tot wat de peuters en kleuters zullen verwachten van relaties en hoe ze zichzelf ervaren. Slechts indien de opvang meelevend is, een antwoord voor het kind inhoudt, zal de idee over de eigen waarde, de idee van het kind over zijn of haar mogelijkheden, vertrouwen en gevoel van veiligheid stand kunnen houden. Met de woorden van Pawl: "There must be relating partners who much of the time respond to a child as he is and in terms of his needs. There must be a sentive, *caregiving* relationship, not mechanical caretaking" (Pawl in Provence et al., 1992, p. 15). Zoals er thuis sprake is van processen van internalisatie, zo geldt dat ook in de context van de kinderopvang, vandaar het grote belang van interacties die gedragen worden door wederzijds respect en meeleven.

Een onderzoek in 1986 waarover Nelson (1990) rapporteert wijst in dezelfde richting. Deze auteur bevroeg opvangmoeders in Vermont (U.S.A) onder andere over de wijze waarop zij met de kinderen omgaan. Allen onderstrepen het verschil tussen wat zij bieden en wat kinderdagverblijven kunnen aanbieden, nl. warmte, liefde en intimiteit zoals men dat terugvindt in het gezin. Naar hun zeggen gaan ze dus op een moederlijke wijze met de aan hen toevertrouwde kinderen om. Dit had veelal te maken met het feit dat ze zelf kinderen van die leeftijd hebben en aldus door de extra verworven inkomsten niet buitenshuis moeten werken om toch voor de eigen kinderen te kunnen blijven zorgen. De wijze waarop zij met de 'vreemde' kinderen omgaan behoeft naar hun zeggen weinig formele kwalificaties. Toch betekent dit niet dat ze van zichzelf vinden geen speciale kwalificaties te hebben. Daartoe behoort beslist het vermogen aandacht te besteden aan ieder kind, zijn of haar verschillen te kennen zodat men ervoor kan zorgen dat het zich "speciaal" voelt. Het genoegen dat ze ervaren in het grootbrengen van hun eigen kinderen zeggen ze evenzeer te ervaren in het contact met de kinderen die aan hun zorgen toevertrouwd worden. Ook zeggen ze, als het om straffen en belonen gaat bijvoorbeeld, met deze kinderen op een zelfde wijze als met hun eigen kinderen om te gaan. Ook uit het feit dat velen na enige jaren stoppen met kinderopvang en onder andere als reden voor de "burned out" vermelden dat ze moe waren een afstand tot de kinderen te bewaren, niet langer de scheiding van hen waaraan ze gehecht raakten konden verwerken, of de balans niet meer konden houden tussen hun professionele verantwoordelijkheden en hun verlangen om de kinderen te bemoederen, wijst in dezelfde richting.

Voor de ouders leidt het achterlaten van het kind bijna steeds tot *een zekere stress*. Vooral die moeders die buitenshuis *moeten* werken, geven dit het meest duidelijk aan. Zelfs wanneer men een positieve houding heeft ten aanzien van zijn carrière en ten aanzien van het werk en men bovendien niet zo in de wolken is over het overwegend verzorgend zelf bezig zijn met het kind, dan nog hebben moeders gevoelens van onbevredigd zijn met zichzelf, voelen zich schuldig of menen dat ze een belangrijk deel van het leven van hun kind verliezen omdat ze er geen deel aan kunnen hebben. Nagenoeg nooit zijn ouders volledig tevreden indien ze hun kind elke dag gedurende lange periodes aan anderen moeten overlaten (Cfr. Provence et al., 1997, p. 9). Het is wellicht een element waarmee de opvangmoeders en kinderverzorgsters rekening dienen te houden, ook als ouders de indruk geven hiermee geen problemen te hebben. Dit pleit er ook voor dat ouders zoveel mogelijk geïnformeerd dienen te zijn over het

kinderdagverblijf, over het personeel, de gang van zaken en er best tijd genomen wordt voor een kort contact 's ochtends of 's avonds. Ook het gezamenlijk doorbrengen van een beperkte tijd in het centrum door ouder en kind, is in deze context positief én voor de ouder én voor het kind. Vooral in de beginperiode zal het ontwikkelen van een vertrouwdheid van de ouders naar het personeel en omgekeerd, belangrijk zijn en het zal er bovendien toe bijdragen dat er een groter gevoel van continuïteit is bij het kind, zodat het minder de indruk van verlaten zijn ontwikkelt of zijn greep op de situatie verliest.
Dat wat optimaal is nog niet overal gerealiseerd is, toont onder andere het onderzoek van Turner (1987) aan. Hier werd vastgesteld dat de communicatie tussen ouders en kinderverzorgers en hun participatie aan kinderopvang-activiteiten minimaal is. Bovendien blijkt dat ouders en professionelen *verschillende visies* kunnen hebben over opvoeding en dat ouders tevreden kunnen zijn met een betrekkelijk *afstandelijke omgang*. Ander zeer gedetailleerd onderzoek over deze problematiek uit Nieuw Zeeland (Farquhar, 1991) toont dan weer aan dat ouders zoeken naar een centrum dat dichtbij ligt en dat ook de *basisopties heeft die zijzelf belangrijk vinden*, wat de onderzoekers samenvatten als "Quality is in the eye of the beholder".

Rechten en plichten van ouders

In een aantal publikaties over kinderopvang wordt het geheel ook benaderd vanuit het denken over rechten en plichten: het recht van de ouders op participatie aan het arbeidsproces en het recht van het kind op een behoorlijke verzorging en opvoeding. En alhoewel we aannemen dat ouders in de hedendaagse samenleving speciale verantwoordelijkheden hebben voor de verzorging, voeding en het gedrag van hun kinderen voortvloeiend uit het feit dat zij hen op de wereld hebben gezet, hieruit volgt niet dat zij los van het belang van het kind willekeurig over hem of haar zouden kunnen handelen. Omgekeerd kunnen er ook ouderlijke rechten aangegeven worden. Twee morele principes staan hier naast elkaar, waarbij het eerste in het algemeen primordiaal is. Naast het belang van het kind, een potentieel autonoom persoon die op verschillende vlakken langdurig steun nodig heeft in de ontwikkeling naar volledige autonomie, is er de ouderlijke autonomie. Omdat kinderen op de wereld zijn gezet zijn door hun ouders en continu door hen gesteund worden in de kindertijd, hebben ouders niet alleen bepaalde plichten maar ook bepaalde rechten verschillend van andere volwassenen.

Binnen bepaalde grenzen wordt aan ouders het recht gegeven autonoom te bepalen hoe zij met hun kinderen omgaan en welke regels ze hen mogen opleggen. Het is verhelderend in deze discussie een onderscheid te maken tussen een perfectionistisch paternalisme (ouders zijn moreel verplicht datgene te doen wat het beste is voor het kind) en een protectionistische variant (ouders zijn slechts moreel verplicht ervoor te waken dat er geen kwaad geschied aan het kind). Vooral voor wie het eerste type verdedigt kan er een conflict ontstaan met de ouderlijke autonomie. Bigelow (1988) confronteert ons met een interessant voorbeeld dat in zekere zin analoog is aan een van de facetten van de discussie over kinderopvang. Onderstel een gezin dat redelijk afgelegen woont en de kinderen naar een kostschool stuurt, zelfs indien ze vinden dat zulks slechts gedeeltelijk "het beste" voor de kinderen is. Om kwaad te vermijden is

dit zenden naar "goede" scholen beslist niet nodig. Ze doen dus reeds iets meer dan wat het protectionistische paternalisme vraagt. Toch is dit slechts gedeeltelijk "het beste" voor het kind. Men kon immers ook minder afgelegen gaan wonen zodat zowel een bepaald kwalitatief onderwijs, als wonen in het gezin mogelijk was. Andere redenen drongen zich voor deze keuze wellicht op. Men zou de vraag waarmee dit dilemma ons confronteert ook meer algemeen kunnen aangeven. Moeten ouders alles doen wat "het beste" is voor het kind of mogen ze gegeven het feit dat ze kinderen hebben, ook nog andere prioriteiten op hetzelfde niveau stellen, waarvan het belang voor "het beste voor het kind" (zoals de tevredenheid van vader, moeder *in* het gezin) slechts vermoed kan worden?

Het morele principe van de autonomie van de ouders is een factor die in conflict kan zijn met de belangen van het kind. Soms, zo stellen Bigelow et al. (1988), kunnen deze belangrijker geacht worden dan "het beste voor het kind". Het volgt huns inziens uit het feit dat stellen dat men de plicht heeft om zelf voor de kinderen te zorgen die men op de wereld heeft gezet - en aldus niet interferen met wat anderen nastreven (uiteindelijk de brede samenleving) - een zekere vrijheid impliceert om dit te realiseren. Daarenboven, wat in het belang is van het kind kan slechts in *algemene lijnen* worden aangegeven. De inkleuring kan verschillend zijn, al zal er wel degelijk aan het mens-zijn een bepaalde gestalte moeten gegeven worden, opdat er van opvoeding sprake is. Strikt genomen is dat overigens ook *logisch* noodzakelijk. Aantonen dat iets in het belang van het kind is, lijkt zich 'slechts' op te dringen indien er een gegrond vermoeden bestaat dat aan het kind kwaad gedaan zal worden.

Aan het denken over "rechten" zijn in deze context een aantal problemen verbonden waarop onder andere Mary Midgley (1991) in een reactie op een artikel over kindermishandeling wijst. Het concept 'recht' is van de morele concepten het meest "competitief" en suggereert dat in geval van conflict men de kwestie aan een onafhankelijke instantie (bijvoorbeeld een rechter) kan voorleggen. Als er een conflict is met bepaalde recht-hebbenden dan moet een bepaalde eis ingewilligd worden. De context is er een van winnen en verliezen. Voor een zorgvuldige reflectie is er geen plaats: noch voor de vergelijking van de verschillende eisen en idealen, noch voor een creatief compromis. Midgley verwijst bijvoorbeeld naar de tegenstelling tussen het recht op het leven en het recht op zelfbeschikking van de vrouw in het abortusdebat. Dat ouders zich normalerwijze sterk verbonden weten met hun kinderen, wat vooral voor de vrouw op de zwangerschap teruggaat, wordt ook cultureel en sociaal gedragen. Deze "natuurlijke" banden geven de ouders geen onvoorwaardelijk recht op het grootbrengen van hun kinderen, zo stelt ze, maar de hele idee van onvoorwaardelijke rechten lijkt mysterieus en irrelevant. Er is immers een knooppunt van 'eisen' die soms met elkaar in conflict komen. Er is de verwachting dat de band met de kinderen van de 'natuurlijke' ouders betere opvoeders zal maken dan anderen en er is bovendien de emotionele investering die een eventuele scheiding pijnlijk maakt voor hen en (eventueel veel later ook) voor de betreffende kinderen. Soms moet er uiteraard het minst kwade gekozen worden (zoals bij gevallen van kindermishandeling), maar deze keuze voor het minst erge, kan niet beslecht worden door een denken in termen van rechten, zo meent Midgley. Wanneer we degenen verliezen die veel voor ons betekend hebben, dan verliezen we een deel

van onszelf en dit is niet minder waar wanneer er van alles fout is met een van de "partijen".

In dezelfde lijn argumenteert Page (1984) dat de rechten van ouders teruggaan op het respect voor het ouderschap, voor het project dat zij op zich genomen hebben. Naast een zekere natuurlijke affectie hebben ouders een positieve wens het leven van hun kinderen te beïnvloeden, hen te leiden van de kindertijd naar volwassenheid, een verlangen om het kind te vormen, zijn basiswaarden en algemene attitudes vast te leggen, het fundament van zijn leven te bieden. Zelfs indien men zich bescheidener opstelt en niet uitdrukkelijk wil invullen blijft er de bezorgdheid over de identiteit van de persoon die het kind wordt en is er sprake van een opvatting over hoe men best optreedt om dit te bereiken. Omdat voor velen ouderschap een belangrijke waarde is in het menselijk leven, kan er zoiets zijn als de rechten van de ouders. Het bewijs dat ouderschap een belangrijke waarde is vindt men terug in de keuze van velen, de plaats die zij er in hun leven aan geven. Het gaat hier om *ouderschap als een waarde op zich*, zo meent Page. Dat we ouders bepaalde rechten *als* ouders geven heeft dus niet alleen te maken met de bescherming van hun individuele belangen al zijn die ook betrokken, maar het betreft een bescherming van het ouderschap zelf, met andere woorden met als doel het ouderschap als menselijke bestaanswijze een plaats te bieden. Een kind krijgen en grootbrengen naar het "eigen beeld en gelijkenis", is in zekere zin *het* motief voor het ouderschap. Het engagement is zowel emotioneel gedragen als door de wil en het is een engagement "voor goede en kwade dagen".
Voor sommige mensen is het hebben van kinderen zo belangrijk dat het hun hele visie op de werkelijkheid kleurt. Voor hen is nalaten alles te doen wat het beste is voor het kind wellicht bedreigend. Zij hebben immers hun leven hier rond opgebouwd. En vanzelfsprekend nemen ze aan dat ze "weten" wat goed is voor het kind. Misschien biedt de relatie die zij met hun kinderen hebben toch voldoende ruimte voor deze laatsten om autonoom mens te worden. Er schuilt evenwel ook het gevaar in dat het zo noodzakelijke zorgen voor en koesteren van, verstikkend zal blijken te zijn.

Veel drukte om niets?

Ja en neen, zo zal het antwoord op deze vraag kort moeten luiden. Wat de effecten van kinderopvang betreft kunnen we inderdaad kort zijn. Onderzoek toont niet aan dat de kwaliteit van de geboden kinderopvang in welk type dan ook noodzakelijk slechter is dan wat ouders zelf te bieden hebben. Maar er is natuurlijk meer aan de hand dan dat. De discussies in de Nederlandse kranten bij het begin van 1993[4] staan bol van de emotionele teneur. Ook meer algemeen vinden we ze tussen de uitersten "Moeder weet het 'et best" en "Kinderen hebben recht op de beste opvang". Zoals we eerder reeds hebben aangegeven, is zowel het dogmatische zweren bij een opvoeding door moeder bij de haard als eisen dat kinderen hoe dan ook de beste (professionele?) opvang krijgen - wat precies impliceert dat een aantal ouders hun kinderen gedwongen in de kinderopvang moeten 'achterlaten' - een onjuiste, vertekende voorstelling van de elementen van de mogelijke opties in het debat. Het is immers noch evident te menen dat moeders (of vaders?) omwille van de familiale band per definitie de beste kinderopvang kunnen bieden, noch dat "het beste voor het kind" steeds gekozen moet

worden, indien men dit dan al zou kunnen bepalen. Toch betekent dit niet dat over deze thematiek niets kan of mag geconcludeerd worden.

In *A good enough parent* wijst Bettelheim (1987) er onder andere op dat de belangrijkste taak voor de ouder zijns inziens bestaat in het oog krijgen voor wat allerlei zaken voor het kind betekenen om op basis hiervan op een wijze te handelen die voor hen beide goed is. Kinderen grootbrengen, zo stelt hij, is een creatieve onderneming, eerder dan een wetenschappelijke. Hij beklaagt er zich ook over dat er in onze samenleving het vooroordeel heerst dat er slechts één juiste wijze is om iets te doen samen met de gedachte dat alle andere fout zijn. We moeten ook af van de opvatting dat indien we bepaalde "methoden" volgen we (zeker) bepaalde resultaten in de context van de opvoeding zullen verkrijgen en onze aandacht richten op het particuliere van elke opvoedingssituatie.
Hieraan voegen we toe dat de waarde van de opvoeding ook voor kinderen niet gereduceerd kan worden tot de bijdrage die zij heeft gehad aan enig nuttig effect. Wat ouders voor kinderen betekenen of betekend hebben zal ook altijd gerelateerd worden aan hoeveel de ouder in de visie van het kind voor hem of haar over heeft of heeft over gehad. Naast alle veranderingen waarover we moeten spreken lijkt dat een blijvend betekenisperspectief, waarbinnen de individuele verschillen in waardering overigens weer verrassend groot zijn.
Aan de economische noodzaak, de dwingende reden voor vele vrouwen om tezamen met hun echtgenoot buitenshuis te werken, kan niet voorbijgegaan worden. Aan de behoefte van vele vrouwen om een carrière op te bouwen evenmin. "Child care is there, and is there to stay", concludeert een van de auteurs van de vele publikaties over dit onderwerp. De vraag wat het beste is, kan immers niet los van andere vragen noch voor één van de ouders, noch voor het gezin, beantwoord worden. Tenslotte kunnen we evenmin afzien van de kwestie van de kosten en zo het maatschappelijk debat dat gevoerd wordt (en nog zal moeten gevoerd worden) binnen het geheel van de onderwijs- en welzijnsvoorzieningen negeren. Immers loonschalen, belastingregime, verzekeringspremies, uitkeringen bij arbeidsongeschiktheid of werkloosheid moeten hier in verband gebracht worden met de kosten van kortom alle voorzieningen van onderwijs en welzijn in de brede zin. Voor ons is duidelijker dan ooit dat de kwestie van de kinderopvang niet geïsoleerd kan worden behandeld.

Moet kinderopvang dan, moeten moeders gaan werken hetzij voor hun eigen welbevinden hetzij voor dat van de kinderen? Op deze vraag is het antwoord evenmin ongenuanceerd. Wat een optie zou kunnen zijn betekent wellicht nog niet een noodzaak voor allen. Wellicht zullen bepaalde ouders kiezen voor een gedeeltelijke arbeidsonderbreking of zonder meer om niet meer buitenshuis te werken. Zoals het niet juist is te stellen dat wie kinderen heeft er zelf maar voor moet zorgen (en er niet de gemeenschap voor mag laten opdraaien) - het debat is immers complexer dan dat - zo is het wellicht evenmin verantwoord aan eenieder eenzelfde keuze op te dringen. Dat betekent dat er sprake van keuzevrijheid dient te zijn, maar dat ouders wel verantwoordelijk gehouden kunnen worden voor de kwaliteit van de door hen gekozen vorm. Dit laat vanzelfsprekend een verantwoordelijkheid van de samenleving op dit terrein onverlet.

Page (1984) pleitte voor ouderschap als een waarde op zich. Voor een aantal mensen zal immers het hebben en grootbrengen van kinderen meer betekenen dan het vervullen van een plicht verbonden met een taak die ze nu eenmaal op zich genomen hebben. Voor hen kan het een voorrecht zijn samen op weg te gaan en daarmee dit type van menselijke relatie gestalte te geven. Omdat zij zo persoonlijk met deze keuze verbonden zijn - wat mutatis mutandis ook voor anderen en andere keuzen geldt - is een discussie over dit onderwerp bijna altijd sterk emotioneel geladen. Het is die geladenheid die we in de volle sterkte in de publieke discussie over wenselijkheid en noodzaak van kinderopvang terugvinden. Want dat ouderschap verandert is boven alle twijfel verheven en het valt te hopen dat we de gegroeide verscheidenheid weten te waarderen in meer dan alleen theoretische zin.

Summary

The discussion about the desirability of non-parental child care in the Dutch newspapers at the beginning of 1993, proves, when placed within an international perspective, not really new at all. There are and always have been, at least recently, many discussions about this topic within the western world. This papers focuses on the presuppositions of the different perspectives of the debate. After some general reflections about the societal embeddedness of a particular kind of child care, the results of extensive empirical research and some policy issues, as prominent within the Anglo-saxon world, are discussed. Following a critical analysis of the over-all policy of the society concerning child care and the family, a different perspective on education and child rearing and on humanhood presses itself to the forefront. Not as much the effect, but what children can mean for their parents and their parents for them, turns out to be crucial here. In order to do justice to this, it is argued that education and child rearing therefore have to be conceived as essentially plural.

Correspondentieadres: P. Smeyers, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Fundamentele Pedagogiek, Tiensestraat 102, 3000 Leuven

Noten

1. Dit artikel werd geschreven in samenwerking met Bas Levering die voor het eerste nummer van 1993 van het *Pedagogisch Tijdschrift* een *Pedagogisch Comentaar* schreef, dat dezelfde strekking heeft. Na een uitgebreid literatuuronderzoek komt ook dit artikel tot analoge conclusies. Overleg tussen beide auteurs zorgde ervoor dat er nu dan ook gemeenschappelijk voor de inhoud kan getekend worden.

2. Het is op zijn minst merkwaardig vast te stellen dat over een onderwerp waarover de emoties zo hoog oplopen als bij de discussie over kinderopvang het geval is, zo weinig publikaties gevonden kunnen worden die de argumenten die in het spel zijn kritisch doorlichten. Ter voorbereiding van deze studie werd

een uitgebreid bibliografisch onderzoek uitgevoerd. Via de trefwoorden 'childcare' en 'daycare' werd ERIC geconsulteerd. Dit leverde 253 publikaties op waarvan er slechts enkele rechtstreeks bruikbaar bleken. Het onderzoek dat over kinderopvang werd uitgevoerd is veelal psychologisch van aard en betreft de effecten op de kinderen op dat moment of later. Een van de centrale thema's is ook de discussie over de kwaliteit van de geboden opvang. De Philosopher's Index werd geconsulteerd voor de trefwoorden 'children' en 'infants' en leverde eveneens slechts een beperkt aantal bruikbare referenties op waarvan het merendeel verwees naar het *Journal of Applied Philosophy*. Enige aanbreng werd gevonden in de discussies binnen het feminisme. Wat het beleid over kinderopvang betreft, kon dankbaar gebruik worden gemaakt van de publikaties ontstaan in de context van de Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, London University. Tenslotte kon de levendigheid van de discussie geproefd worden in de nummers van het tijdschrift *Zero to Three*.
De keuze voor het Angelsaksische taalgebied heeft te maken met de grotere vertrouwdheid van de auteur met de betreffende wijsgerig-pedagogische discussie daar. Aangezien ook heel wat overzichtspublikaties bestudeerd werden, waarin wordt ingegaan op de situatie in een aantal West- en Midden-Europese landen, kan gesteld worden, dat alhoewel gedocumenteerd vanuit het Angelsaksische taalgebied, *de inzet van het debat*, ook voor die landen, in deze studie voldoende aan bod komt.

3. Voor een gedetailleerd overzicht van het uitgevoerde onderzoek zie o.a.: Lamb & Sternberg, 1990; Lamb et al., 1992; Moss & Melhuish, 1991b; Provence et al., 1992.

4. Zie bijvoorbeeld *de Volkskrant* 21.12.92, 4.1.93, 7.1.93, 9.1.93.

Literatuur

Almond, B. (1988). Human bonds. *Journal of Applied Philosophy, 5*, 3-16.

Beardsley, L. (1990). *Good day, bad day. The child's experience of child care.* New York: Teachers College Press.

Bettelheim, B. (1987). *A good enough parent. The guide to bringing up your child.* London: Thames and Hudson.

Bigelow, J., Campbell, J., Dodds, S.M., Pargetter, R., Prior, E.W., & Young, R. (1988). Parental autonomy. *Journal of Applied Philosophy, 5*, 183-196.

Bullard, E., & Malos, E. (1991). *Custodianship. Caring for other people's children.* London: HMSO.

Cohen, B. (1988). *Caring for children. Services and policies for childcare and equal opportunities in the United Kingdom* (Briefing on European childcare network: UK National Report). London: Commission of the European Communities.

Clarke-Stewart, A. (1977). *Child care in the family.* New York: Academic Press.

Farquhar, S. (1991). *Quality is in the eye of the beholder: The nature of early childhood centre quality* (Research report N° 2 to the Ministry of Education). Dunedin (New Zealand): Otago University, Education Department.

Fogel, A., Melson, G.F. (Eds.). (1986). *Origins of nurturance. Developmental, biological and cultural perspectives on care-giving.* Hilsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.

Fox Harding, L. (1991). *Perspectives in child care policy.* Harlow: Longman.

Kaham, B. (Ed.). (1989). *Child care research, policy and practice.* London: Hodder & Stoughton.

Lamb, M.E., & Sternberg, K.J. (1990). De we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 351-379.

Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Hwang C-P., & Broberg, A.G. (Eds.). (1992). *Child care in context. Cross-cultural perspectives.* Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.

Melhuish, E.C., & Moss, P. (Eds.). (1991a). *Daycare for young children. International perspectives.* London: Routledge.

Midgley, M. (1991); Rights-talk will not sort out child-abuse: comment on Archard on parental rights. *Journal of Applied Philosophy*, 8, 103-114.

Moss, P., & Melhuish, E. (1991b). *Current issues in day care for young children. Research and policy implications.* London: HMSO.

BEST COPY AVAILABLE

Nelson, M.K. (1990). Mothering other's children: the experiences of family day-care providers. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 15*, 586-605.
Okin, S. (1989). *Justice, gender and the family.* New York: Basic books.
Ooms, T. (1989). *Quality in child care: What is it and how can it be encouraged*(Report Washington: Family impact seminar)?
Page, E. (1984). Parental Rights. *Journal of Applied Philosophy, 1*, 187-203.
Parker, R., Ward. H., Jackson, S., Aldgate, J., & Wedge P. (Eds.). (1991). *Assessing outcomes in child care* (The report of an independent working party established by the Department of Health). London: HMSO.
Parker, R. (1987). *A forward look at research and the child in care.* Bristol: School of Applied Social Studies, University of Bristol.
Provence, S., Naylor A., & Patterson J. (1977) *The challenge of daycare.* New Haven: Yale University Press.
Provence, S., Pawl, J., & Fenichel, E. (1992). *The zero to three child care anthology 1984-1992.* Arlington (Virginia): Zero to three/National Center for Clinical Infant Programs.
Robbins, D. (1990). *Child care policy: putting it in writing: a review of English local authorities child care policy statements.* London: HMSO.
Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed.* Middlesex, England: Penguin Books.
Turner, P.H. (1987). *Parents and day care: the search for an alliance* (Report). Yale: Bush Center in child Development and Social Policy, Department of Psychology, Yale University.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.12 Opvoeding
Swidoc trefwoorden:
Kinderopvang
Pedagogiek
Filosofie

Onderzoek kort

Boonstra, O.W.A.
De waardij van eene vroege opleiding. Een onderzoek naar de implicaties van het alfabetisme op het leven van inwoners van Eindhoven en omliggende gemeenten, 1800-1920
Academisch proefschrift Wageningen, 1993
Verschenen in: AAG Bijdragen, 34 (1993), ISSN 0522-0726. Tevens uitgegeven Hilversum, 1993, fl. 50,-

Probleemstelling

In de negentiende eeuw kwam in Nederland een einde aan het analfabetisme. Bleef 25 procent van de mannen en 40 procent van de vrouwen die rond 1800 werden geboren analfabeet, 80 jaar later was het voor kinderen uit alle sociale klassen gewoonte geworden om naar school te gaan en er lezen en schrijven te leren. Deze transformatie naar een volledig alfabete samenleving vond plaats op een moment dat er nog geen leerplichtwetten waren uitgevaardigd. Maar er zijn diverse andere factoren aan te wijzen die voor de daling van het analfabetisme hebben gezorgd. Overheid, kerk en burgerij hadden bijvoorbeeld alle hun eigen redenen om het schoolgaan te bevorderen. In het onderzoek wordt als belangrijkste reden de verandering in het perspectief beschouwd waarmee mensen de samenleving, en hun positie in de samenleving evalueerden. Die verandering in perspectief ontstond gedurende de langdurige periode waarin de West-Europese samenleving zich transformeerde tot de moderne, industriële maatschappij van de twintigste eeuw. Gedurende deze grote structurele veranderingen kwam er ook bij de mensen zelf een grotere bereidheid om open te staan voor innovatie en verandering. In dit elkaar wederzijds versterkende proces van modernisering op micro- en macro-niveau speelde onderwijs een sleutelrol. Hoewel de school in de eerste plaats bedoeld was om de bevolking de kennis bij te brengen die hen tot nuttige, deugdzame burgers van de natie zou maken, was het gevolg ook dat aan kinderen zaken, normen en waarden werden overgedragen die niet noodzakelijkerwijs overeenkwamen met het gedachtengoed dat ze in hun sociale omgeving hadden geleerd. Het onderwijs bood de leerlingen dus de mogelijkheid om keuze-alternatieven te overwegen, en daarmee het gereedschap om te kiezen voor innovatie en verandering, hetgeen een verdere versterking van de modernisering van de samenleving bewerkstelligde.

In het boek is een poging gedaan om te ontdekken of mensen die naar school gingen in een tijd dat de samenleving moderniseerde, inderdaad hun leven 'moderner' inrichtten dan mensen die van school wegbleven. Om dat te doen zijn de begrippen 'onderwijs' en 'modern gedrag' geoperationaliseerd tot meetbare kenmerken van mensen. Wie wel of geen onderwijs volgde is vastgesteld aan de hand van het al of niet zetten van een handtekening. 'Modern gedrag' is gemeten aan de hand van de sociale mobiliteit, het migratiepatroon en het demografisch gedrag dat alfabeten en analfabeten ten toon spreidden.

Onderzoeksopzet

De metingen zijn verricht met behulp van de Eindhoven-dataset: een steekproef van meer dan 20.000 personen die behoorden tot huishoudens per 1 januari 1850, 1890 of 1921 in de gemeenten Eindhoven, Gestel, Stratum, Strijp, Tongelre en Woensel. Van hen zijn gegevens verzameld over geboortedatum, geboorteplaats, beroep, sexe, godsdienst en alfabetisme. Eindhoven is een goede plek om het onderzoek te lokaliseren. Aan de ene kant kwam de modernisering er in de tweede helft van de negentiende eeuw reeds goed op gang, terwijl het analfabetisme er aan de andere kant wat hoger was, en langer standhield, dan in de noordelijke en westelijke provincies van het land.

Resultaten

Ten aanzien van de sociale mobiliteit bleek dat het vooral alfabeten zijn geweest die hebben kunnen profiteren van deze modernisering van de samenleving. De mate waarin alfabeten en analfabeten beroepsmobiliteit vertoonden verschilde weliswaar nauwelijks, maar de vorm wel. Alfabeten hadden bijvoorbeeld minder kans om te dalen op de maatschappelijke ladder dan analfabeten. Maar belangrijker was het verschil in de mate waarin in beide groepen structurele mobiliteit en circulatiemobiliteit optrad: analfabeten werden veel sterker door de veranderende structuur van de arbeidsmarkt gedwongen om in een andere klasse een beroep te gaan uitoefenen, terwijl alfabeten de overstap veel vaker zonder dwang maakten. Dit betekende echter niet dat mensen die konden lezen en schrijven en die daar de ambitie en de capaciteiten voor hadden hun lot volledig in eigen handen konden nemen. Wie uit een sociale omgeving afkomstig was van mensen die niet konden lezen en schrijven en die tot een lage sociale klasse behoorden, ondervond grote hindernissen om door te dringen tot de hogere sociale klassen. Van een afname van 'vererving' ten gunste van 'verwerving' was geen sprake.

Ook op het terrein van de migratie waren er verschillen tussen alfabeten en analfabeten. De modernisering van de Eindhovense samenleving zorgde er voor dat halverwege de tweede helft van de negentiende eeuw een aanzienlijke verhuisbeweging naar Eindhoven op gang kwam. De afstand die alfabeten aflegden was gemiddeld genomen een stuk groter dan die van analfabeten, maar de mate waarin ze migreerden was vrijwel gelijk. Een vergelijkbare uitkomst werd verkregen bij de analyse van afzonderlijke beroepsklassen. De hogere beroepsklassen kwamen van verder, de lagere van dichterbij, zonder dat er ook bij deze onderverdeling sprake was van significante verschillen in verhuisfrequentie. Door 'alfabetisme' en 'beroep' in combinatie te analyseren, kwam wel naar voren dat het variabelen waren die elkaar versterkten. Analfabeten uit de lagere beroepsklassen overbrugden bijvoorbeeld een veel minder grote afstand om naar Eindhoven te komen dan hun alfabete collega's.

Tenslotte is onderzoek gedaan naar de verschillen die er bestonden in de manier waarop alfabeten en analfabeten demografisch gedrag ten toon spreidden. Daarbij werd een onderscheid gemaakt in drie alfabetismetypen: analfabete gezinnen, waarin minstens één van de ouders niet kon lezen en schrijven, alfabete gezinnen van de eerste generatie, waarvan de ouders wel konden lezen en schrijven, maar minstens één van hun ouders

niet, en alfabete gezinnen van de tweede generatie, waarvan zowel de ouders als de grootouders alfabeet waren. Uit de analyses kwam naar voren dat in elk afzonderlijk alfabetismetype een bepaalde vorm van demografisch gedrag op de voorgrond trad. Analfabete gezinnen hadden bijvoorbeeld een sterkere voorkeur voor een traditioneel demografisch patroon. Zij huwden op wat hogere leeftijd, maar kregen toch relatief veel kinderen, waarvan er echter een aanzienlijk aantal op jonge leeftijd stierf. Alfabete gezinnen van de tweede generatie vertoonden in grotere mate een voorkeur voor de moderne vorm van reproduktief gedrag. Zij huwden op een jeugdiger leeftijd, maar kregen, door het toepassen van 'parity specific' methoden van geboortenbeperking, minder kinderen dan men zou verwachten. Omdat de sterfte onder deze kinderen veel geringer was, was het aantal kinderen dat de volwassen leeftijd bereikte aanzienlijk. Alfabete gezinnen van de eerste generatie vertoonden, gemiddeld genomen, een vorm waarin moderne en traditionele elementen samen gingen. Ze huwden op jeugdiger leeftijd, maar pasten in mindere mate geboortenbeperking toe, zodat een relatief groot aantal kinderen werd geboren.

De uitkomsten van het onderzoek lijken de veronderstelling te bevestigen dat het lezen en schrijven de mogelijkheid bood om verder te kijken dan je neus lang was en nieuwe gedragsalternatieven te overwegen. Onderwijs verschafte het gereedschap om in een moderniserende samenleving modern gedrag te ontwikkelen.

Roelofs, E.C.
Teamgerichte nascholing en coaching. Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen.
Academisch proefschrift, Vakgroep Onderwijskunde, 1993, Katholieke Universiteit Nijmegen

Achtergronden

Een toenemend aantal basisscholen in Nederland werd de laatste 15 jaar gedwongen om combinatieklassen samen te stellen, hetgeen veel leerkrachten voor grote problemen zette gezien de meer gecompliceerde klasse-organisatie.

In een descriptief onderzoek (1981-1986) werd een vijftal probleemgebieden van onderwijzen in combinatieklassen vastgesteld (zie onder meer Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lassche, 1986; Veenman, Lem & Voeten, 1988): 1. het gebruik van de taakgerichte leertijd door de leerlingen, 2. het gebruik van de instructietijd door de leerkracht, 3. de klasse-organisatie en het klassemanagement, 4. het omgaan en het efficiënt inrichten van het zelfstandig werken en 5. de relatief geïsoleerde positie van leerkrachten in combinatieklassen ten opzichte van collega's. Om tegemoet te komen aan de problemen van leerkrachten werd in 1986 een nascholingsprogramma ontworpen gebaseerd op deze vijf probleemgebieden (start: 1986): "Omgaan met combinatieklassen: een programma voor schoolverbetering" (Veenman, Lem & Nijssen, 1988, 1990). Vanuit

het besef dat nascholing in dienst zou moeten staan van schoolontwikkeling (Joyce & Showers, 1988; Fullan, 1990) kreeg het programma een teamgericht karakter. De inhoud van de cursus was gebaseerd op recente empirische inzichten over succesvol en effectief lesgeven (Rosenshine & Stevens, 1986), geïnspireerd door het zogenaamde procesprodukt onderzoek (Gage & Needles, 1989). De gedachte hierbij is dat verbeterd management- en instructiegedrag van de leerkracht leidt tot een hoger taakgericht gedrag van leerlingen. Aangenomen wordt dat een toename in taakgerichtheid leidt tot meer mogelijkheden van de leerlingen om te leren. Er is meer tijd beschikbaar voor de verwerking van leerstof (zie Harnischfeger & Wiley, 1978; Walberg, 1988). Een adequate instructie en een verbeterde afstemming van het onderwijs op het niveau van de leerling leidt tot meer succeservaringen bij leerlingen, die de geplande leerstof beter gaan beheersen. De gekozen didactiek van nascholing was in belangrijke mate gebaseerd op inzichten omtrent effectieve teamgerichte nascholing van Joyce en Showers (1980, 1988). Deze bevatte de componenten theorie, demonstratie, oefening, feedback en coaching. Uit verschillende studies blijkt dat implementatie van nascholingsinhouden op klasniveau dramatisch toeneemt wanneer leerkrachten in hun klassen gecoacht worden (zie Bennett, 1987).

Na de eerste positieve resultaten in het schooljaar 1986-1987 is het programma, na een uitgebreide revisie, in het schooljaar 1989-1990 uitgezet in het reguliere circuit van nascholing en begeleiding.

Vraagstelling

In de studie stonden de volgende vraagstellingen centraal: 1. Leidt het teamgerichte nascholingsprogramma "Omgaan met combinatieklassen" (OMC) binnen de reguliere context van nascholing tot positieve effecten op het instructie en managementsgedrag van leerkrachten? Wat zijn de effecten op de lees- en rekenprestaties van leerlingen? 2. Wat is de relatieve bijdrage van coaching aan eventuele effecten?

Opzet

Op vijf lokaties in Nederland verzorgden PABO-docenten de nascholing en werden leerkrachten gecoacht door schoolbegeleiders. In totaal namen 89 leerkrachten afkomstig uit 12 basisscholen aan deze nascholing deel. Ter voorbereiding op de daadwerkelijke nascholing en coaching werden de toekomstige cursusleiders door de onderzoekersgroep voorgeschoold.

Het nascholingsprogramma omvatte vijf tot zeven bijeenkomsten van elk drie uur, die om de twee weken plaatsvonden, waarbij tussentijds praktijkopdrachten werden uitgevoerd. Bovendien werd tussen de bijeenkomsten in een deel van de leerkrachten gecoacht door de schoolbegeleider en in een enkel geval door de schoolleider.

Instrumenten en analyses

Om praktische redenen werden van de cursisten alleen leerkrachten geobserveerd die een combinatieklas hadden (n = 18 gecoacht, n = 10 ongecoacht). Voorts werden uit zes vergelijkbare scholen alle 14 leerkrachten met een combinatieklas geselecteerd om deel uit te maken van een controlegroep.

De leerkrachten uit de gevormde onderzoeksgroepen werden vóórafgaand aan en na afloop van de nascholing gedurende twee reken- en twee taal-/leeslessen geobserveerd. Met behulp van een "time sampling" observatie-instrument werd een schatting verkregen van de taakgerichtheid van leerlingen en de tijdsbesteding aan componenten van effectieve instructie door leerkrachten. Met behulp van een ratingprocedure werden meer specifieke gegevens verzameld over de kwaliteit van de management- en instructievaardigheden van de leerkracht. Ter bepaling van effecten op de leerprestaties werden gestandaardiseerde toetsen voor technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen afgenomen in de klassen van alle cursisten met een eigen groep (experimenteel-gecoacht: n = 24, experimenteel ongecoacht n = 24 leerkrachten). De controlegroep bevatte 16 leerkrachten en hun klassen.

Effecten van nascholing en coaching op taakgerichtheid en leerkrachtgedrag werden geanalyseerd met behulp van t-toetsen op verschilscores (nameting minus voormeting). Effecten op leerprestaties werden geanalyseerd met covariantie-analyses op toetsscores op de nameting.

Resultaten en conclusies

Na afloop van de nascholing bleken de cursisten vergeleken met leerkrachten uit de controlegroep beter te scoren wat betreft aspecten van effectieve instructie. Daarnaast bleken ze hun instructie beter te organiseren en in betere mate af te stemmen op het niveau van de leerlingen en op de eisen van de leertaak. Hun gebruik van materiaal en ruimte, zoals een efficiënte inrichting van het lokaal, een juiste opstelling tijdens uitleg en hulp, en efficiënt bordgebruik bleek na afloop van de cursus verbeterd. Daarnaast werd een verbetering geconstateerd in de omgang met storingen, zowel wat betreft optreden tegen ordeverstoringen als wat betreft preventie van ongewenst gedrag.

Gecoachte leerkrachten behaalden op twee aspecten van management en instructie grotere vorderingen dan hun niet-gecoachte collega's: organisatie van de instructie en omgaan met storingen.

Na afloop van de nascholing steeg de taakgerichtheid in klassen van cursisten significant ten opzichte van klassen uit de controlegroep, vooral tijdens perioden waarin leerlingen leerstof zelfstandig verwerkten. Gecoachte leerkrachten boekten volgens verwachting een grotere winst in taakgerichtheid dan niet gecoachte leerkrachten.

De resultaten gaven geen overtuigend effect te zien van nascholing en coaching op de leerprestaties. Wel bleek een positief nascholingseffect op technisch lezen in de

midden- en bovenbouw. Voor begrijpend lezen was sprake van een weinig consistent beeld. De rekenprestaties zijn over het algemeen niet beïnvloed door deelname aan het nascholingsprogramma (met of zonder coaching). De verschillen in rekenprestaties tussen klassen bleken duidelijk samen te hangen met de gebruikte rekenmethode.

Geconcludeerd kon worden dat leerkrachten van combinatieklassen baat hadden bij de nascholingscursus, zelfs nu deze voor het eerst werd beproefd in het reguliere circuit van nascholing en begeleiding. De cursus blijkt in een behoefte te voorzien, mede getuige de recente verschijning van een vierde editie van het cursusboek getiteld *Effectieve instructie en doelmatig klassemanagement* (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1993). De leerprestaties blijken (nog) niet rechtstreeks te beïnvloeden te zijn met behulp van nascholing.

Lafeber, J.H.
Effecten van deskundigheidsbevordering in de hulpverlening aan multi-probleemgezinnen.
Academisch Proefschrift, Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht, 1993

Probleemstelling

De DOEK-cursus is op te vatten als een antwoord op vragen en knelpunten die in de hulpverlening aan verslaafde ouders met kinderen en multi-probleemgezinnen naar voren zijn gekomen. In de DOEK-methodiek worden vier gebieden onderscheiden waarover informatie verkregen dient te worden om opvoedings- en ontwikkelingsmogelijkheden te taxeren: de sociale en materiële context van het gezin, kenmerken van de opvoeder, de opvoeder-kind-interactie en kenmerken van het kind.

Om het effect van de DOEK-cursus te kunnen vaststellen zijn hulpverleners die deze cursus hebben gevolgd in onderzoek vergeleken met collega's voor wie dit niet geldt en wordt tevens nagegaan of er verschillen ontstaan tussen ouders en kinderen die op basis van de DOEK-methodiek worden begeleid en ouders en kinderen die op de gebruikelijke wijze begeleid worden. Aangegeven is op welke wijze wordt voldaan aan de criteria die aan effectonderzoek op het terrein van de hulpverlening worden gesteld. De eerste vraag betreft het effect van de cursus op de werkwijze van de hulpverlener. De tweede vraag betreft het effect van de cursus op het functioneren van ouder en kind.

Onderzoeksopzet

Binnen een periode van ongeveer twee jaar zijn bij de gezinnen op drie en bij de hulpverleners op vier meetmomenten gegevens verzameld. De dataverzameling bij de hulpverleners geschiedde deels in gespreksvorm en deels schriftelijk. De dataverzameling bij de gezinnen vond bij hen thuis plaats. In totaal hebben 48 hulpverleners uit de

ambulante jeugd- en drughulpverlening en 71 gezinnen aan het onderzoek meegewerkt. In het onderzoek is deels gebruik gemaakt van voor dit project geconstrueerde meetinstrumenten (o.a. om de sociale steun die de ouder ontvangt te inventariseren en een beeld te krijgen van de werkwijze van de hulpverlener) en deels van bestaande vragenlijsten, beoordelingsschalen en ontwikkelings- en intelligentietest (o.a. LOCA- en GIZA-lijsten, BOS, (S)SON, PPVT, CBCL, Goal Attainment Scaling).

Resultaten

Driekwart van de hulpverleners is van mening dat de DOEK-cursus in redelijke tot sterke mate aan de verwachtingen heeft voldaan. Hulpverleners die de DOEK-cursus hebben gevolgd, hebben gedurende de onderzoeksperiode significant ($p \leq .01$) vaker een gesprek met de ouder(s) gevoerd in bijzijn van hun kind(eren) dan de vergelijkingshulpverleners. Dit sluit aan bij de doelstellingen van de DOEK-cursus waarin het belang van herhaaldelijke observatie van het kind en van diens interactie met de ouder wordt benadrukt.

Geconstateerd wordt dat er sprake is van een cursuseffect op de werkwijze van de hulpverleners. De experimentele hulpverleners lijken op het tweede meetmoment meer oog te hebben voor de relatie van de ouder die van belang zijn voor de sociale steun die de ouder ontvangt, de vaardigheid van de ouder om contacten te leggen en de ouder-kind-interactie. Indien rekening gehouden wordt met de mate waarin de DOEK-cursus wordt toegepast, is er zowel op het tweede als op het derde meetmoment duidelijk sprake van een cursuseffect. Naarmate hulpverleners in sterkere mate uitgaan van de DOEK-methodiek besteden zij op het tweede en derde meetmoment meer aandacht aan het vertrouwen dat de ouder heeft in haar of zijn mogelijkheden om het kind op te voeden en op het derde meetmoment ook aan andere kenmerken van het persoonlijk functioneren van de ouder, het instructiegedrag van de ouder en gedragsproblemlen van het kind. Op het vierde meetmoment doen zich geen aantoonbare verschillen voor tussen de werkwijze van de experimentele en de vergelijkingshulpverleners.

Conclusie

De DOEK-cursus is niet aantoonbaar van invloed op de sociale steun die de ouder ontvangt, de tevredenheid hiermee en de behoefte aan steun en evenmin op de mate waarin de ouder geneigd is om als er problemen zijn het anderen te laten merken, te gaan praten met vrienden en/of familie, problemen doelgericht op te lossen en te gaan praten met haar of zijn partner. Ook doet zich geen aantoonbaar effect van de cursus voor op de opvoederattituden locus of control en geneigdheid tot informatie zoeken, de geobserveerde kenmerken van de opvoeder-kind-interactie en de ontwikkeling van het kind. In het *Slothoofdstuk* wordt besproken welke factoren op het effect van de cursus van invloed kunnen zijn. Hierbij is vooral ingegaan op de implementaire voorwaarden waaronder de DOEK-methodiek is ingevoerd, de gecompliceerde aard van de problematiek in de gezinnen en hun vaak ongunstige sociaal-maatschappelijke

situatie, het weinig intensieve en voornamelijk ondersteunende karakter van de begeleiding en het diagnostische uitgangspunt van de DOEK-cursus.

Vanuit het perspectief van onlangs gepubliceerde ontwikkelingsmodellen en onderzoek naar risico- en beschermende factoren volgt een nabespreking van de theoretische basis van de DOEK-methodiek.

Enkele kanttekeningen zijn geplaatst bij de gekozen onderzoeksopzet en de gebruikte meetinstrumenten. Verschillende aanbevelingen worden gedaan om het effect van de cursus vast te houden en te vergroten. Aangeraden wordt om per instelling het hele team te trainen, hulpverleners te blijven stimuleren om de aangeleerde methodiek toe te passen en mogelijkheden te scheppen om gezinnen op intensievere wijze te begeleiden.

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Boonstra, O.W.A.
De waardij van eene vroege opleiding. Een onderzoek naar de implicaties van het alfabetisme op het leven van inwoners van Eindhoven en omliggende gemeenten, 1800-1920.
Afdeling Agrarische Geschiedenis, Landbouw Universiteit, Wageningen, 1993, 464 blz., ISBN 90-5485-163-5

Courlander, H. (Ed.)
Developments in European hospital education.
Ziekenhuisschool Amsterdam, Amsterdam, 1993, 132 blz., f 25,00

De Dijn, H.
Hoe overleven we de vrijheid? Modernisme, postmodernisme en het mystiek lichaam.
Pelckmans/Kok Agora, Kapellen/Kampen, 1993, 143 blz., ISBN 90-289-1820-5/90-391-0569-3

De Vries, G.
Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving.
Meulenhoff, Amsterdam, 1993, 223 blz., ISBN 90-290-4622-8, f 34,50, BF 690

Dölle, S. P.M.
Kinderen na echtscheiding en hertrouw
Tilburg University Press, Tilburg, 1993, 264 blz., ISBN 90-361-99563-0, f 32,50

Ehlich, K., J. Rehbein en J. D. ten Tije (red.)
Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas.
Van Gorcum, Assen, 1993, VIII + 338 blz., ISBN 90-232-2833, f 49,50

Handboek kinderen en adolescenten (aflevering 21, november 1993).
Bohn, Stafleu & Van Loghum, Houten, 1993

Houweling-Meijers O. en K. Visser
Sociaal agogisch werk. Een methode voor de ontwikkeling van hulpverleningssystemen

Van Gorcum, Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, VIII + 208 blz., ISBN 90-255-0084-6, f 47,50

IJzermans, T. en D. DiMattia
Produktief denken. Handleiding voor trainers.
Boom, Amsterdam, 1993, 128 blz., ISBN 90-5352-078-3, f 28,50

Kwakman, F. en J. van Oers
Het geloof in de katholieke basisschool. Over legitimaties voor de katholieke basisschool in een multi-etnische en geseculariseerde samenleving.
Kok/Deutscher Studien Verlag, Kampen/Weinheim, 1993, 240 blz., ISBN 3-89271-440-1/ISBN 90-390-0056-5

Matthijs, M.
Mythe van de jeugd 1. Cultuur en leefwereld.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, 247 blz., ISBN 90-01-57570-6, f 42,50

Matthijs, M.
Mythe van de jeugd 2. Beleid en interventie.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, 220 blz., ISBN 90-01-57571-4, f 39,50

Meeus, W. (red.)
Adolescentie. Een psychosociale benadering.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994, 352 blz., ISBN 90-01-57750-4, f 59,50

Pameijer, N.K., R. Haccou, A.J.C.M. de Jongh en L.W.A. van de Meugheuvel (Red.)
Weer samen naar school...op weg naar 1997 (Congresbundel NIP-NVO)
Van Gorcum, Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, X + 118 blz., ISBN 90-232-2828--6, f 29,50

Ruijssenaars, A.J.J.M. en J.H.M. Hamers (red.)
Leerproblemen op school. Emotionele problemen. Praktijk, theorie en onderzoek.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1993, 104 blz., ISBN 90-334-2612-9, BF 520

Ruijssenaars, A.J.J.M. en J.H.M. Hamers (red.)
Leerproblemen op school. Rekenen als probleem. Praktijk en onderzoek.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1993, 196 blz., ISBN 90-334-2610-2, BF 760

Ruijssenaars, A.J.J.M. en J.H.M. Hamers (red.)
Leerproblemen op school. Lees- en spellingproblemen. Praktijk en onderzoek.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1993, 254 blz., ISBN 90-334-2611-0, BF 985

Ruyter, D.
Met recht ingrijpend. Een pedagogisch criterium voor het opleggen van hulp.
Vakgroep Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam, 1993, 177 blz., ISBN 90-6064-821-8

Salach, S.
In first person plural: Growing up with a disadvantaged community.
Bernard van Leer Foundation, The Hague, 1993, 103 blz., ISBN 90-6195-024-4

Tomic, W. en P. Span (red.)
Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen.
Lemma/Open Universiteit, Utrecht/Heerlen, 1993, 643 blz., ISBN 90-5189-226-8, f 85,00

Vernooij, F.
Het leren oplossen van bedrijfseconomische problemen. Didactisch onderzoek naar kostprijs- en nettowinstvraagstukken in het voortgezet onderwijs.
Thieme, Zutphen, 1993, 300 blz., ISBN 90-03-62383-X

Vlaskamp, C.
Een kwestie van perspectief. Methodiekontwikkeling in de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten.
Van Gorcum, Assen, 1993, XII + 192 blz., ISBN 90-232-2848-0, f 39,90

Pedagogisch Tijdschrift
Inhoud 18de jaargang 1993

Over het beleid van het Pedagogisch Tijdschrift 1993
Smeyers, P. 1

Van de redactie
Smeyers, P. 3
Groenendaal, H. & Levering, B. 97
Haaften, A.W. van 177
Lowyck, J. 241
Nakken, H. 305

Artikelen
Baggen, P., *Ondernemend onderwijs* 50
Bakker, I., *Opvoedingsvoorlichting in de praktijk. Van opvoedingsvoorlichting naar opvoedingsondersteuning* 139
Bakker, N., *Onzekere ouders? Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonzekerheid* 153
Bijlsma B.Y., *Kinderopvang in Nederland. Tussen kiezen en delen* 325
Clement, M., *De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit* 12
Groenendaal, J.H.A., *Opvoedingsvoorlichting. Opzoek naar theoretisch bruikbare kaders en modellen* 101
Jonathan, R., *Onderwijsverandering in het Verenigd Koninkrijk in de jaren tachtig. Over het imperialisme van de instrumentele rationaliteit* 33
Kelchtermans, G., *Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling. Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs* 246
Laevers, F., *De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven. Betrokkenheid als sleutelvariabele* 343
Lambermon, M.W.E., *Over de instructieve waarde van opvoedingsvoorlichting voor ouders, voorlichters en onderzoekers. Evaluatie van een project* 113
Leijnen, A., zie F. Laevers
Nakken, H., zie B.Y. Bijlsma
Peeters, J., *Kunnen begeleidingsprojecten de pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven verbeteren?* 371
Perrenet, J. Chr., *Fouten bij het oplossen van elementaire algebra problemen en de invloed van groepswerk* 183
Roomans, S., *Kritische beschouwing van een aantal projecten m.b.t. opvoedingsvoorlichting* 129
Singer, E., *De ouders blijven het belangrijkste! Over het delen van de opvoeding met beroepsopvoedsters* 383
Sleegers, P., *Doordenken over deregulering* 197

Smeyers, P., *"Much ado about nothing"? Mag het, kan het en/of moet kinderopvang misschien? Enkele wijsgerig-pedagogische beschouwingen over de inzet van het debat* 399
Staessens, K., zie M. Clement
Van Crombrugge, *Vorming van opvangouders* 359
Vandemeulebroecke, L., *Kinderopvang in Vlaanderen* 309
Vandenbroeck, M., zie H. Van Crombrugge
Vandenberghe, R., zie M. Clement

Vanderhoeven, J.L., *Instrumentele rationaliteit: ook in België?* 44
Vanderstraeten, A., *Onderwijsplanning: zelfreferentiële problemen* 217
Veulemans, K., zie F. Laevers
Wesselingh, A., zie P. Sleegers

Besprekingsartikel

Smeyers, P., *Charles Taylor en de hernieuwde aandacht voor het authentieke individu* 268

Onderzoek kort 58, 233, 417

Pedagogisch commentaar

Broos, D. & Ghesquière, P., *Bodemloosheid: de vruchtbaarheid van een (ortho)-pedagogische benadering* 4
Levering, B., *Kinderopvang op zijn Nederlands* 8
Snick, A., *Het recht van de zwaksten* 179
Potemans, K., *Nog steeds 'in de buitenbaan'?* 242

Kroniek

Boone, G., *Een cross-cultureel historisch-pedagogisch congres ISCHE XV* 288

Uit de boekenwereld

Biesta, G., *Theorie en praktijk* (P. Nelissen) 235
Bjorkvold, J.-R., *De muzische mens. Het kind en het lied-spelen in alle levensfasen* (C. Koopman) 292
Blom, H.W., H.A. Krop en M.R. Wielema (Red.), *Deventer denkers, de geschiedenis van het wijsgerig denken te Deventer* (N.L. Dodde)
Boekaerts, M. & P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces* (E. De Corte)
Boer, B. de, F. Reubel, R. Reinhards, & J. van der Sanden (Eds.), *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen. Meer kansen op de Europese arbeidsmarkt* (J. Terwel)
Brands, J., *"Die hoeft nooit meer wat te leren". Levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders* (M. Matthijssen) 80
Cammaer, H. en E. Verellen (Eds.), *Onmondig en onvolwassen. De jonge mens in de eeuw van het kind* (P. Selten) 72
Dekker, J.J.H., *Het gezinsportret. Over geschiedenis van opvoeding, cultuuroverdracht en identiteit* (B. Levering) 65

Dekovic, M., *The role of parents in the development of child's peer acceptance* (W.M. van Londen-Barentsen) 76
Genovesi, G., B.B. Gunden, M. Heinemann, J. Herbst, T. Harbo en T. Sirevag (Eds.), *History of elementary school teaching and curriculum* (N.L. Dodde) 68
Giesecke, H., *Pedagogiek als beroep: grondvormen van pedagogisch handelen* (J. Masschelein) 82
Hoeven-van Doornum, A.A. van der, *Kinderen over het milieu* (J.M. Praamsma) 79
Hoksbergen, R. en H. Walenkamp (Eds.), *Kind van andere ouders. Theorie en praktijk van de adoptie* (H. van Crombrugge) 70
Juffer, F., *Verbonden door adoptie. Een experimenteel onderzoek naar hechting en competentie in gezinnen met een adoptiebaby* (W.M. van Londen-Barentsen)
Klaassen, C. (Red.), *Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek* (M. Matthijssen) 75
Kok, J.F.W., *Opvoeden als beroep: inleiding voor groepsopvoeders en leraren* (H. van Crombrugge) 71
Masschelein, J. (Red.), *Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek* (A. Monshouwer)
Matthijssen, M.A.J.M., *Lessen in orde voor migranten. leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs* (R. Vandenberghe)
Mönks, F. J. en W.A.M. Peeters (Red.), *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the Ninth World Conference on gifted and talented children* (M. Depaepe) 296
Oenen, S. van, *Meesterschap en moederschap. Teksten van Jan Ligthart en tijdgenoten als onderwerp van vrouwenstudies-pedagogiek* (N. Bakker) 78
Pammeijer, N. K., *Het hypothesentoetsend model en de diagnostiek van leer- en opvoedingsproblemen in de praktijk* (G. Roesems) 293
Rietveld-van Wingerden, M., *Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942* (M. Depaepe) 299
Sacré, P., *Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-begeleiding in België* (M. Depaepe) 299
Schoorl, P.M., *Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven* (K. Van Dun)
Smaling, A., en F. van Zuuren, (Red.), *De praktijk van kwalitatief onderzoek: voorbeelden en reflecties* (H. Lietaer) 88
Tomic, W. en P. Span, (Eds.), *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen* (E. De Corte)
Tulder, M. van, *Nascholing en onderwijsvernieuwing. Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de sociale wetenschappen, in het bijzonder de onderwijskunde* (J. Terwel) 85
Veenman, S., P. Lem, E. Roelofs en F. Nijssen, *Effectieve instructie en doelmatig klassemanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor*

enkelvoudige en combinatieklassen (R. Vandenberghe) 295
Vlaskamp, C., R. van Wijck en H. Nakken, *Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten* (A. van Gennep) 295
Vreeke, G.J., *Zorg en rechtvaardigheid. Analyse van de Kohlberg-Gilligan discussie* (A. Tellings) 89
Wielemans, W., *Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen* (M. Matthijssen)
Wildemeersch, D. en T. Jansen, *Adult education, experiential learning and social change, the postmodern challenge* (M. Matthijssen) 238

Ingekomen boeken 63, 173, 239, 304, 425

Uit andere tijdschriften 91, 175, 302

437

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks

Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs

Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij

Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie

Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau

Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen

Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie

Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen

Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties

Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk

CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

BEST COPY AVAILABLE

Pedagogisch Tijdschrift

Speciaal nummer
18e jaargang 1993

Opvoeding, democratie en nationalisme

P. Smeyers et al. (red.)

BEST COPY AVAILABLE

Opvoeding, democratie en nationalisme
Zesde landelijke pedagogendag, 8 mei 1993

Pedagogisch Tijdschrift/*Speciaal nummer*

Redactie

P. Smeyers
M. Depaepe
M. D'hoker
A.W. van Haaften
M. Hellemans
J. Masschelein

1993

FL02503

Inhoud

P. Smeyers — Inleiding 5

J.D. Imelman — Onvermogen tot kritiek op een anti-democratische theorie. Kohnstamms "waardenvrije"wetenschapsleer en Kriecks nationalistische opvoedingsconceptie 9

R. van der Kuur — *Nederlandse academische pedagogen tussen tekst en kontekst. Over het belang van pedagogisch wetenschapsonderzoek met betrekking tot het thema: wetenschap-in-kontekst* 22

G. Snik — Identiteit, gemeenschap, opvoeding 27

J. Masschelein — *Grenzen aan de identiteit. Bedenkingen bij Ger Snik: Identiteit, gemeenschap, opvoeding* 39

L.J.A. Vriens — Opvoeding, democratie en nationalisme. Het internationalistisch alternatief 43

M. D'hoker — *Opvoeding, democratie en nationalisme. Het internationalistisch perspectief. Reply op L.J.A. Vriens* 56

I. Weijers — Democratie, intellectuelen en universiteit 59

M. Hellemans — *Zijn er nog burgers? Bij Weijers: Democratie, intellectuelen en universiteit* 69

P. Baggen — De postmoderne universiteit: gruwel of uitdaging? 75

J. Bohlmeijer — Autarchie, autonomie en indoctrinatie 83

G.F. Heyting — Opvoeding bij diversiteit. Risico's en gevaren van de moderne pedagogiek 91

J. Lenders — Van 'leerschool' naar 'opvoedingsgesticht'. Opvoedend onderwijs in Nederland in de jaren 1830 99

W.A.J. Meijer — Geletterde peuters in een geletterde cultuur 107

S. Miedema — Een temporeel ethno-centristische visie op immigratie. Politiek-pedagogische consequenties 115

E. Mulder — Matig intellect. De introductie van intelligentie-metingen in Nederland 123

J. Noordman — Erotiek op de grens tussen kindertijd en ouderliefde. Ben Lindsey in de Nederlandse discussie 131

J.M. Praamsma — Natuur- en milieu-educatie, tussen beleven en overleven. Een cultuurpedagogisch vraagstuk 139

M. Reuling-Schappin — Kinderen in gevaar of gevaarlijke kinderen? Politieke heropvoeding van NSB-kinderen in tehuizen 1945-1950 147

M. Rietveld-van Wingerden — Nationalisme in Nederlandse jeugdbladen 1780-1840 155

A. Snick — De tragische verhouding tussen media, opvoeding en democratie 163

B. Spiecker & J. Steutel — Staatsburgerlijke opvoeding in een democratische samenleving 171

C. Steverlynck — Kindermishandeling: verschuivend probleem of probleem van verschuivingen? Een historische benadering van de interesse van medici voor de thematiek kindermishandeling 179

H. van Crombrugge — Het gezin als androgyne gestalte. Over de vroegromantische wortels van de pedagogische waardering van het gezin 187

P. van der Ploeg — Nationalisme, democratie en onderwijsvrijheid 195

G.J. Vreeke — Particulariteit in moreel oordelen, een goed idee? 205

Abstracts overige lezingen 215

Adressenlijst 240

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 5-7

Inleiding

P. SMEYERS

Op 8 mei 1993 ging te Leuven de zesde Pedagogendag door. De zustervakgroepen uit Nederland en Vlaanderen waren er te gast bij de Afdeling voor Historische Pedagogiek en het Centrum voor Fundamentele Pedagogiek van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven. Voor veel van de collega's was dit de eerste maal dat ze met Leuven kennismaakten, voor anderen was het een hernieuwing van een reeds bestaand, al dan niet intens contact. Pedagogendagen geven een staalkaart van wat er momenteel aan de orde is, zowel rijp als groen. Ervaren onderzoekers zowel als zij die aan de aanvang van een onderzoeksloopbaan binnen het domein van de historische en de wijsgerige pedagogiek staan, komen er aan bod. Het programma van 50 lezingen was indrukwekkend. De voorliggende bundel van teksten geeft er een selectie van.

Het is verheugend vast te mogen stellen dat, ondanks het feit dat het einde van de pedagogiek reeds een tijdje geleden postmodern aangekondigd werd, we toch nog steeds een bijzonder levendige discipline blijken te zijn. En zoals een bekende landgenote van mij ooit schreef, *het is goed in 't eigen hert te kijken*[1], zo wil ik deze bundel met enige overpeinzingen hierover inleiden.

Ik vertrek van de vaststelling dat het fenomeen opvoeding en onderwijs nog steeds velen lijkt te boeien, en dàt 48 jaar na de tweede wereldoorlog en, misschien markanter, 25 jaar na "les événements" o.m. in het "Quartier Latin" in Parijs. De mate waarin het uit de dominante sfeer van instrumentele rationaliteit en manipulatie, van een bepaald type van psychologie en sociologie en zelfs pedagogiek kan gehouden worden, zal nu het zich losgerukt heeft van een bepaald type van filosofie en theologie, naar ik meen ook van ons afhangen, onder meer van het al dan niet ontwikkelen van een andere kijk erop en van een analyse van de vooronderstellingen die deze kijk kunnen dragen. Of en wat in de toekomst onder opvoeding en onderwijs zal begrepen worden, is ook, en ik benadruk ook, onze zaak, de zaak van academische pedagogen die theoretisch en historisch georiënteerd zijn. Dit pleidooi is natuurlijk een duiding, en je moet maar gek zijn om temidden van hen die zich professioneel met duidingen, zowel wijsgerig als historisch bezig houden, een eigen duiding voor te stellen. De kans dat iemand het hiermee echt helemaal eens is, is bijzonder klein. Toch wenste ik er als opwarming iets over te melden, want zoals een bekend filosoof ooit schreef dat boksers in de ring moeten staan, zo moeten wij ook naar ik meen uitdrukkelijk stelling nemen, en trachten onze argumenten zo verfijnd mogelijk te ontwikkelen.

Daarom ook hebben wij, en dat zijn in dit geval Mariette Hellemans, Jan Masschelein, Marc Depaepe, Marc D'hoker en ikzelf, aan deze Pedagogendag een thema meegegeven: "Opvoeding, democratie en nationalisme". Er werd verwezen naar het uit elkaar vallen

van de Sovjet Unie, de strijd in de Joegoslavische gebieden, de migrantenproblematiek en veel andere suggesties konden hieraan toegevoegd worden: de strijd in Zuid-Afrika, de roep om afscheiding tussen het Rijke Italiaanse Noorden en het arme Zuiden, de crisis van het politieke bestel in Frankrijk en elders, en recent nog het streven naar een onafhankelijk Vlaanderen. Wat is onze plaats in dit alles? Kunnen wij in opvoeding, vorming en onderwijs zinvol hierin participeren, mogen we dat ook en misschien zelfs, moeten we dat ook niet? Niet dat wij de samenleving zomaar in een bepaalde richting zouden kunnen sturen, dat kan wellicht niemand. Maar evenmin lijkt het zo dat deze problemen onze projecten niet raken. Spreken we niet hoe dan ook over een individu in een samenleving? Misschien dienen we ons nogmaals (want recentelijk door Mendus geciteerd) de lijnen van C.D. Lewis voor de geest te halen:

It is the logic of our times
No subject for immortal verse
That we who lived by honest dreams
Defend the bad against the worse.

Voor sommigen onder ons heb ik hiermee reeds te veel gezegd, is de maatschappelijke cohesie, de "moral glue", zo beperkt, zo bescheiden, dat er niet langer sprake kan zijn van een opvoedingsproject. Zij worden verteerd door een nadrukkelijke negativiteit, al dan niet gecomplementeerd door de hoop dat men de samenleving kan veranderen, dat men niet mag berusten in wat is. Vanuit een niet aflatende ontevredenheid over wat is en zonder bindingen met één of andere ideologie kan men strijden voor een andere, d.i. betere wereld. Voor anderen is precies het ontbreken van een door eenieder gedeelde opvatting over wat goed en kwaad is, over wat zinvol en chaotisch samenleven is, het dwingende uitgangspunt om meer dan vroeger de nadruk op het belang van opvoeding te leggen, op het belang om bepaalde waarden over te dragen, en bepaalde typen van mens en samenleving aan de jongeren aan te bieden, omdat het zo niet verder kan. Of we hier op een zelfde type van keerpunt staan als bij de opkomst van de Verlichtingsidealen, zal de geschiedenis moeten uitwijzen. En voor een publiek dat zoveel historici bevat, is het verdedigen van deze stelling opnieuw om moeilijkheden vragen. Ik laat dat dan ook nog meer aan hen over dan het vorige, het zoals we dat in Leuven nog steeds noemen fundamenteel pedagogische gebied, waar ik persoonlijk een grotere vertrouwdheid mee heb.

Tot zover de opwarming, en ik wil het voorrecht om deze inleiding te mogen schrijven niet langer als alibi gebruiken om zelf inhoudelijk hierover een betoog op te zetten. De verschillende "voices", in een bepaalde betekenis van dit woord, zullen in het hiernavolgende spoedig in een "conversation of mankind" gestalte krijgen.

De selectie van de teksten die hier als een Speciaal Nummer van het Pedagogisch Tijdschrift verschijnen, zijn van drieërlei aard.

Voor de eerste maal wat de pedagogendag betreft werd bij de "call for papers" een onderscheid gemaakt tussen twee types van lezingen: langere en kortere. De eerste werden gevolgd door een reply en beschikten zowel in de tijd als in de latere publikatie over iets meer ruimte. Zij dienden ook noodzakelijkerwijze het thema van de dag te

behandelen. De kortere lezingen konden dit thema behandelen, maar mochten ook "lopend onderzoek" voorstellen. De eerste acht bijdragen betreffen de vier langere lezingen onmiddellijk gevolgd door een reply. Daarna komen 17 kortere lezingen aan bod.

De selectie van de referaten voor het eerste respectievelijk tweede type van lezingen, gebeurde door het organisatiecomité. In beide categorieën moesten helaas bepaalde voorstellen afgewezen worden, zowel om kwalitatieve redenen als om het feit dat het aanbod de mogelijkheden om een referaat te plaatsen oversteeg.

De referaten konden maar moesten niet aangeboden worden voor publikatie. Een aantal auteurs verkoos hun bijdrage niet aan te bieden voor onderhavige bundel. Een aantal van de aangeboden teksten konden om verschillende redenen niet geplaatst worden. Sommige voldeden niet aan de hoge kwaliteitseisen die gesteld werden, andere werden inmiddels reeds elders gepubliceerd, sloten te nauw aan bij eerdere publikaties van dezelfde auteur of vertoonden een overlap met teksten die wel in de bundel opgenomen werden.
Met het oog op het bieden van een zo volledig mogelijk beeld van de hedendaagse wijsgerige en historische pedagogiek in Nederland en Vlaanderen, geven we in het derde gedeelte van deze bundel de abstracts weer van de lezingen die hier niet gepubliceerd worden.

Aangezien het hier de publikatie van de lezingen van een congresdag betreft die voor het overgrote deel binnen het algemene thema kunnen geplaatst worden en het steeds om bijdragen binnen het domein van de wijsgerige en historische pedagogiek gaat werden geen trefwoorden toegekend.

Zowel het welslagen van de pedagogendag als de uiteindelijke realisatie van de voorliggende bundel is het werk van velen geweest. Graag bedank ik ook via deze weg Mevr. Ria Nartus, Mevr. Maria Leon en Mevr. Betty Vanden Bavière die allen een grote inspanning hebben geleverd om het geheel mogelijk te kunnen maken. Voor de grote zorg waarmee de publikatie begeleid werd dank ik in het bijzonder Mevr. Dilly Wieërs.

Velen wezen er te Leuven op hoezeer ze genoten hadden van een aangename congresdag. In deze sfeer moge ook deze publikatie delen, als één van de materiële gestalten van het project dat voor ons waardevol blijkt: een levendige wijsgerige en historische pedagogiek.

Noten

1. Naar A. Nahon uit de bundel "Op zachte vooizekens" opgedragen aan Guido Gezelle.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 9-21

Onvermogen tot kritiek op een anti-democratische theorie

Kohnstamms "waardenvrije" wetenschapsleer en Kriecks nationalistische opvoedingsconceptie

J.D. IMELMAN

Samenvatting

In 1929 publiceerde Ph.A. Kohnstamm *Persoonlijkheid in wording*. Hij ontwikkelde daarin een, door hem later overigens nooit gecorrigeerde, metatheoretische typologie, gebaseerd op de assumpties dat er objectieve waarden bestaan, en dat beoordeling van wereldbeschouwelijke en theoretische stelsels alleen vanuit een gekozen wereldbeschouwelijk standpunt kan geschieden. De metatheoretische typologie zelf is waardenvrij. Enkele jaren eerder publiceerde E. Krieck *Menschenformung*. Daarin wordt opvoeding beschreven en verklaard als een proces dat 'ideale' en 'historische' typen produceert. De opvoeding is onderworpen aan wetten waarin over 'type-vormende krachten' wordt gesproken. In dit artikel wordt begrijpelijk gemaakt waarom Kohnstamms metatheoretische denkwijze het anti-democratische en niet-wetenschappelijke karakter van Kriecks "systeemtheoretische" aanpak niet kan herkennen.

1. Inleiding

In augustus 1928 legt Kohnstamm de laatste hand aan zijn *Persoonlijkheid in wording* (1929). In dit boek treffen we o.a. zijn antropologische opvattingen aan over de verhouding tussen wil en geweten, en zijn wetenschapstheoretische opvattingen over de (normatieve) standpunten van waaruit men wetenschap kan bedrijven. Hij had het in zijn oratie van 1919 en in *Het waarheidsprobleem* van 1926 al over dezelfde thema's en behield belangstelling hiervoor tot op hoge leeftijd (zie o.a. *Vrije wil of determinisme*, 1947).
Direct na het verschijnen van Kriecks *Menschenformung* (1925) moet Kohnstamm van de daarin geformuleerde opvoedingswetenschappelijke conceptie kennis hebben genomen. Kohnstamm ziet in Kriecks werk een poging om, "zonder zich te bekommeren om wat behoorde te gebeuren", eenvoudig te beschrijven "hoe het sociale proces der opvoeding bij verschillende volkeren en in verschillende tijden zich voltrekt...". Een wetenschappelijke onderneming à la Krieck heeft volgens Kohnstamm "een volkomen gezonde zin"; hij beoordeelt deze als "een hoogst waardevolle en belangrijke voorarbeid voor de paedagogiek..." (Kohnstamm 1929, p. 99).

Dit artikel probeert een antwoord te geven op de vraag: waarom herkende Kohnstamm niet de theoretische, praktische en politieke risico's die aan Kriecks werk kleven?

Voorzover we konden nagaan werd deze vraag tot nu toe nog nergens gesteld, ook niet in gerichte studies naar Kohnstamms leven en werk (Hofstee 1973; Erasmus 1957; Hoogwerf 1933; G.A.Kohnstamm (red.) 1981; Mulder 1989; Vermeer 1987). Dat is opvallend, omdat Kohnstamms afkeer van het nationaal-socialisme en zijn geloof in de democratie bekend is. Wat maakte dan dat hij aanvankelijk blind was voor wat een goede verstaander toch bij Krieck al in de jaren twintig kon lezen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zeggen we in paragraaf 2 eerst iets over Kohnstamms wetenschapsleer. Dat Kohnstamm meent dat beoordeling van wetenschappelijke visies slechts kan op basis van een 'gekozen' axiomatische grondslag, trekt onze aandacht. In paragraaf 3 vatten we Kriecks conceptie samen en kwalificeren haar als systeemtheoretisch. In paragraaf 4 wordt uitgelegd op welk punt Kohnstamms meta-theoretisch denken verwant is aan democratisch denken, en wordt van beide én van Kriecks theorie de achilleshiel getoond. In een post scriptum geven we aan wanneer en onder welke voorwaarden systeemtheoretisch denken wel bruikbaar is.

2. Kohnstamms wetenschapstheoretische uitgangspunten

In dit artikel kunnen we slechts een beknopte schets geven van Kohnstamms wetenschapstheoretische gedachtengang. We baseren ons daarbij voornamelijk op *Persoonlijkheid in wording*. Dat we ons vooral tot deze publikatie kunnen beperken, komt omdat het ons om een antwoord gaat op de vraag waarom Kohnstamm in de jaren rond het verschijnen van zijn boek de tekortkomingen in Kriecks denken niet zag. Maar zelfs als we rekening houden met latere publikaties is een beperking tot het genoemde boek te rechtvaardigen: Kohnstamms wetenschapstheoretische visie wijzigde zich sindsdien namelijk nauwelijks. (Zijn *Vrije wil of determinisme* [1947]), waarin hij filosofeert over vrijheidsgraden in de natuur zelf, is eerder te beschouwen als een aanvulling op zijn oorspronkelijke wetenschapstheoretische inzichten dan als een correctie erop.)

We kunnen Kohnstamm pas goed begrijpen als we inzien dat bij hem het begrip 'wetenschap' een ruime omvang heeft. Zowel wetenschappelijke disciplines als stelselmatige wereldbeschouwelijke betogen vallen er onder. "Wetenschap beoefenen is systematisch streven naar kennis in de vorm van begripsmatige samenhang" (p. 4). De term 'wetenschap' staat, zo blijkt uit de eerste 125 pagina's, zowel voor wetenschap in engere zin als voor systematisch verwoorde wereldbeschouwingen. In dit gedeelte van het boek probeert Kohnstamm een typologie van wereldbeschouwelijke denkvormen te ontwikkelen. Hij doet dat vooral in samenspraak met Dilthey (1921) en ene Grünbaum (1925). Opvallend is dat hij, net als de beide referenten, deze denkvormen karakteriseert in relatie tot drie psychische houdingen. Koppelt Dilthey de door hem onderscheiden denkvormen aan een Plato-achtige psychologie,[1] in navolging van Grünbaum brengt Kohnstamm denkvormen in verband met: heersen, opgaan-in en liefhebben.

In Kohnstamms gedachtengang is kennisvergaring in deze drie gevallen gericht op verschillende kenmerken van de werkelijkheid, en wordt verwerving van kennis bepaald door uiteenlopende waarde-percepties.

Kennis om te heersen is voornamelijk positivistisch van aard, gericht op het ontdekken van de wereld als iets dat te beheersen is. De eraan ten grondslag liggende wetenschappelijke houding is subjectivistisch.

Kennis vanuit het standpunt van het liefhebben is gericht op het ontdekken van eigenschappen van de wereld vanuit de gedachte dat ze door God geschapen is en dat de mens in een ik-Gij-verhouding staat. Door kennis te vergaren tracht het 'ik' "de normale, door zonde verbroken, houding tegenover de Schepper weder in te nemen" (p. 109). Kohnstamm noemt deze houding en de daarbij horende denkvormen personalistisch.

Kennis, vergaard vanuit het verlangen als 'ik' op te gaan in het geheel, heeft een holistisch karakter, zouden we vandaag de dag kunnen zeggen. Vanuit het personalistische standpunt bekeken, gaat het hier volgens Kohnstamm om "een godslasterlijke wens" (p. 109). Hij kwalificeert de hierop gebaseerde denkvormen als impersonalistisch.

Het is goed te beseffen dat het zojuist geciteerde negatieve oordeel over de impersonalistische denkvorm *expressis verbis* gegeven wordt vanuit de personalistische positie. Kohnstamm meent namelijk dat kritische beschouwingen over het ene of het andere type denken uitsluitend en alleen gegeven kunnen worden vanuit een voor- en bovenwetenschappelijk 'gekozen' wereldbeschouwelijk standpunt. Wanneer hij zich in latere jaren energiek tegen nazistisch gedachtengoed verzet, en zich bovendien, bijvoorbeeld, na de Tweede Wereldoorlog inzet voor een personalistisch-socialistische politiek, dan doet hij ook dát op grond van zijn eigen personalistische wereldbeschouwing. De in dit artikel onder kritiek te stellen wetenschapsfilosofische opvatting van Kohnstamm dat men slechts op basis van een grondeloos gekozen eigen wereldbeschouwelijk standpunt kan oordelen over stelsels en theorieën, wordt door zijn latere kritiek op het nazisme (en zijn inzet voor het personalistisch socialisme) dus bepaald niet ontzenuwd. In tegendeel: dat hij in deze gevallen steeds uitdrukkelijk vertrekt vanuit zijn personalistische thuishaven is in overeenstemming met zijn opvattingen in dezen.

Op zich, zo meent Kohnstamm, is de door hem ontwikkelde typologie descriptief en waardevrij (p. 117). Ze biedt als model de mogelijkheid op beschrijvende wijze orde te brengen in de diverse wereldbeschouwingen en de daaraan gerelateerde wetenschappelijke disciplines (als biologie, natuurkunde, pedagogiek, enzovoort). (We herinneren er even aan dat 'wetenschap' zowel wereldbeschouwingen als wetenschappen in engere zin omvat.)[2]

Het is bovendien goed te beseffen dat de wereldbeschouwelijke uitgangspunten een waarden-oriëntatie kennen; en waarden bestaan, volgens Kohnstamm, op een objectieve manier. Zowel voor de verklarende als voor de begrijpende wetenschappen geldt, dat het perspectief waaronder men verschijnselen bestudeert, bepaald wordt door de gekozen axiologische invalshoek. Men moet weet hebben van alle waarde-gebieden, wil men kunnen snappen vanuit welke waarden wetenschappers waarnemen. ('Bewertung' in de zin van: waarderende beoordeling van wetenschappelijke uitkomsten is pas mogelijk "op grond van een zo nauwkeurig mogelijke wertbeziehende descriptie", zo parafraseert Kohnstamm Rickert (p. 23 e.v.). En deze 'Bewertung', zo zagen we net, is zijns inziens

per slot van rekening pas mogelijk vanuit een gekozen wereldbeschouwelijk waardestandpunt.)

De wetenschappelijke pedagogiek is volgens Kohnstamm een optelsom van opvoedkundige stelsels die vanuit een bepaald wereldbeschouwelijk grondaxioma verschijnselen herkennen en beschrijven. *De* pedagogiek zal dus uit moeten zijn op het bijeenbrengen en karakteriseren van personalistische, impersonalistische en subjectivistische opvoedkundes (p. 120 e.v.).

Op deze wijze heeft Kohnstamm zich de toegang gebaand tot wat vanaf p. 125 de hoofdzaak van *Persoonlijkheid in wording* uitmaakt: een schets van het wezen der opvoeding op basis van een personalistisch standpunt. Voor óns reikt de hier gegeven samenvatting toe om de in dit artikel gestelde vraag, waarom Kohnstamm zich in de jaren twintig nog zo onkritisch uitte over Krieck, nader te bekijken.

3. Hoe luidt Kriecks verhaal?

Gegeven onze vraagstelling ligt een onderzoek naar Kriecks expliciet nationaal-socialistische pedagogische publikaties uit de jaren dertig en veertig niet voor de hand. Integendeel, wanneer we déze verhalen ook in het geding zouden brengen, zouden we juist voorbíj gaan aan de beantwoording van de vraag waarom Kohnstamm in de jaren twintig Krieck nog zo "lankmoedig" kon beoordelen.

Vanuit een vergelijkende beschrijving van opvoedingssystemen in verschillende, grotendeels reeds verdwenen culturen probeert Krieck in *Menschenformung* het verschijnsel opvoeding op een ideaaltypische wijze te beschrijven. Het resultaat is een theorie van de opvoeding waarin bovenhistorische en bovenculturele kenmerken van opvoeding en onderwijs worden omschreven en waarin tevens wordt aangetoond dat de historische realiteit steeds weer kan verschillen zonder dat de pedagogische essentialia uit het zicht verdwijnen.

Opvoeding is volgens Krieck, net als godsdienst, taal, zede, recht, staat, kunst, handel en dergelijke een *grondfunctie* van het gemeenschapsleven (Grypdonck z.j., p. 210 e.v.). Grondfuncties zijn de methoden en middelen van het desbetreffende maatschappelijke praktijkgebied. Grondfuncties zijn aan te treffen binnen *sociale grondvormen*, ofte wel de instituties waarbinnen bepaalde praktijken uitgeoefend worden. (Voor de opvoeding zijn dat bijvoorbeeld het gezin, de school, de gemeenschapsruimte.) Grondvormen (instituties) en grondfuncties (methoden) ontlenen hun vorm respectievelijk hun doel aan *sociale waarden* (begrepen in het ideaaltype van de militair, de priester, de politicus, enzovoort).

Vormen (instituties), *functies* (middelen) en *waarden* maken deel uit van de universele geest, die zich overigens naar tijd en plaats op onderscheiden wijzen realiseert. De universele waarde 'monnikschap', bijvoorbeeld, is een algemeen-menselijk waarden-type, dat zich in de katholieke middeleeuwen anders manifesteert dan in het rijk van de Inca's. Tijden en plaatsen kennen dus hun eigen 'objectieve ordeningen', die steeds

weer historische verwerkelijkingen van de 'universele ordening' zijn. De opvoedingswetenschap zal met de zojuist aangeduide begrippen het gehele opvoedingsveld moeten beschrijven. Bovendien moet ze de formele wetmatigheden uitwerken die in elke historische 'Menschenformung' een rol spelen: het gaat haar dus ook om de beschrijving van algemene ontwikkelings- en vormingswetmatigheden ("Wachstums- und Bildungsgesetze", Krieck 1925, p. 357). We zullen deze straks geven.

Tot de relevante opvoedingsverschijnselen behoren o.a.: **a.** het type, **b.** de polarisatie van het leven, en **c.** de ordeningen. We behandelen deze drie fenomenen achtereenvolgens.

Ad a. Om het begrip *type* uit de doeken te kunnen doen, vertelt Krieck het volgende. Ieder individu heeft een algemeen menselijke aanleg. Ieders aanleg wordt door middel van per gemeenschap verschillende opvoedingsprocessen gerealiseerd, en wel in de richting van de voor die gemeenschap geldende waarden en idealen. Het geheel van die waarden vormt het type, dat is het ideaalbeeld van wat een gemeenschap zich van zichzelf en zijn leden vormt. Het type kent ook een andere verschijningsvorm: de historische realisering van idealen in menselijk en maatschappelijk gedrag. Afhankelijk van de context waarin Krieck over typen spreekt, gaat het dus om ideale voorstellingen (om 'voorbeelden'), óf om de historische realisering daarvan.

Via evolutie en revolutie produceert een gemeenschap haar (ideaal)typen. Dat type werkt als 'sorterend principe' en als 'tucht' ('Ausleseprinzip' en 'Zuchtform'; Krieck 1925, p. 6). 'Kernmenschen', als iedereen behept met in aanleg gegeven oerfuncties (als: het vermogen om een taal te leren, zich economisch te kunnen gedragen, enzovoort), kunnen vigerende ideaaltypen veranderen in de richting van het zuiverder, algemeen menselijke oertype.

Het individuele karakter wordt bepaald door drie zaken: **a.** door de mate van de in het individu aangetroffen algemeen menselijke aanleg, **b.** door ras en **c.** door 'individualiteit' (: de ieder individu typerende constellatie van aanlegfactoren). Geplaatst in een 'natuurlijke omgeving' zal een individu een optimale 'natuurlijke groei' naar een binnen de gemeenschap bestaande 'natuurlijke volwassenheid' kennen (een impliciete verwijzing naar 'Blut- und Boden'-opvattingen) (Krieck 1922, p. 244). In het type zijn verschillende aspecten van het algemeen menselijke, in al hun historische en culturele betrekkelijkheid, harmonisch verwerkelijkt (Krieck 1925, p. 61).

In een kritische beschouwing van zijn eigen tijd geeft Krieck aan dat de harmonie van het systeem verstoord is. Vandaag de dag, dat is in de jaren twintig in Duitsland, kent het systeem uitwassen en eenzijdigheden die de kracht van de invloeden op de individuele ontwikkeling en vorming aantast en de samenhang binnen de samenleving, en ook "binnen" elk individu, verstoort. (Democratie is een van die verstorende factoren - aldus Krieck.)

Ad b. Dat het menselijk leven *gepolariseerd* is, blijkt - ten eerste - op individueel niveau uit het bestaan van aanpassings- en scheppende krachten. Een individu dat een gebrek aan kracht tot eigen Bildung bezit, past zich aan; een individu dat wel kracht bezit, zal noodzakelijkerwijs invloed uitoefenen op vigerende historische vormgevingen - zij

BEST COPY AVAILABLE

het natuurlijk nooit buiten de grenzen van de in zijn individualiteit gegeven oerfunctionele (algemeen menselijke) aanleg.

Ten tweede werken volgens Krieck in een gemeenschap dezelfde krachten en aanpassingen. Dank zij die krachten evolueert de geschiedenis. Macht en dwang zijn de middelen die eigen zijn aan de objectieve historische ordening; ze hebben de 'functie' om iedereen 'gleichzuschalten'. "Sie (die krachten) sind verwirklichte Ideen, formgewordene Werte und objektive Willensrichtungen" (Krieck 1925, p. 360). De invloeden werken op een zestal manieren, namelijk: tussen gemeenschappen, tussen een gemeenschap en haar leden, tussen leden, tussen leden en hun gemeenschap, tussen een individu en zichzelf (intrapsychisch dus) en tussen een gemeenschap en zichzelf (intrasociaal). Deze invloeden kunnen **a.** onbewust werken, **b.** op bewust niveau werken zonder dat ze pedagogisch beoogd zijn, en **c.** bewust pedagogisch werken. Deze laatste verschijningsvorm van invloed rekenen wij, pedagogen van vandaag, meestal tot de gangbare vorm van opvoeding. Voor Krieck geldt echter: "Ware opvoeding is veel breder ...: alles is opvoedend ten allen tijde" (Grypdonck z.j., p. 211).

Ad c. *Macht en orde* kenmerken de objectieve cultuur. Deze is weliswaar de basis, om niet te zeggen de bron van de Bildung van steeds weer nieuwe generaties, maar aan de andere kant ook het resultaat van steeds weer vernieuwende krachten van onderaf. Bij dit laatste spelen processen van overtuigen, propageren en suggereren van mens tot mens een rol. De 'Typenzucht' is des te werkzamer naarmate de innerlijke overtuiging van de individuele mensen met de uiterlijke, objectieve ordeningen overeenstemt. Hoe geslotener een gemeenschap, hoe krachtiger de opvoeding, de 'Typenzucht'. In een 'machtig' geordende cultuur worden zwakke tegenkrachten 'ausgerottet'; er staat hen een "Ausgleich nach dem Gesetze des Parallelograms der Kräfte" te wachten (Krieck 1925, p. 361). (Over dat parallellogram komen we zo te spreken.)

Het type wordt gerealiseerd in een proces waarbij de volgende vier wetten gelden.

1. De wet van de assimilatie der krachten. Iedere geestelijke kracht in een gemeenschap heeft een normerend opvoedingsvermogen. 'Gleichartigkeit' en 'Gleichform' zijn de doelen waarop deze krachten zich tijdens iedere 'Menschenformung' richten. "Ob und wieweit die Kraft zum Ziel gelangt, hängt ab vom Mass der Widerstände", wat de volgende wet oproept:

2. de wet van het parallellogram der krachten. Op elkaar inwerkende krachten resulteren in een opvoeding die typen des te meer aan elkaar gelijk maakt naarmate de krachten sterker en/of meer aan elkaar verwant zijn. Twee krachten van gelijke sterkte doch ongelijke verwantschap heffen elkaar op, "und das bestehende Gleichgewicht wird nicht gestört. Im Masse aber, als sie sinnverwant nach ähnliche Zielen streben, werden sie sich in der Resultante gegenseitig verstärken, und das daraus entstehende Gleichgewicht entspricht einem Typ". Er is een veelvuldige wisselwerking tussen krachten van individuen en groepen, die uiteindelijk resulteert in een 'Macht des Gemeinwillens' vanwaaruit het type wordt "bepaald".

3. De wet van de typerende beantwoording der krachten zegt, dat objectieve ordeningen van een gemeenschap ('corporaties': verenigingen en dergelijke) en de daarin levende individuen in onderlinge wisselwerking staan en een afspiegeling vinden in elkaar. "Die Struktur des Sozialorganismus und der Typus der Glieder entsprechen einander."

4. De wet van de typen-vorming luidt, dat de kwaliteit van de tot type opvoedende krachten evenredig is aan de mate van geslotenheid van objectieve ordeningen. Krieck waardeert 'einheitliche Ordnungen', die nu eenmaal een krachtige 'Zielgerechtigkeit des Gemeinwillens' kennen, zeer positief. "Zu grossen geschichtsbildenden Wirkungen sind vorbestimmt die Gemeinwesen, die einen viele Geschlechter überdauernden Gemeinwillen mit entsprechend durchgeformten, einheitlich gerichteten Ordnungen herauszugestalten vermögen." (De hier gegeven citaten zijn vanaf p. 361 te vinden in Krieck 1925.)

Tot zover de samenvatting van Kriecks conceptie. We evalueren een en ander als volgt: In Kriecks Menschenformung is volgens ons sprake van een cultuur- en een sociale antropologie op basis waarvan een typologie van culturen, samenlevingen, educatieve vormen en personen wordt ontwikkeld. Het begrip 'keuze' (en dus: vrijheid en reflectie en autonomie) speelt in Kriecks conceptie geen rol. De reële, historische typen zijn 'gedetermineerde' produkten van sociale en culturele krachten; de ideële typen zijn de in de cultuur gegeven voorbeelden.

Opvoeding staat in functie van de samenleving. Opgevoede historische individuen zijn reële representaties van in de cultuur van een samenleving aanwezige ideaaltypen. Eerder dan mee te werken aan de eigen opvoeding in samenhang met intentionele handelingen van opvoeders is het opgroeiende individu onderworpen aan onontkoombare invloeden: alles is opvoedend.

Kriecks verhaal heeft onzes inziens alle kenmerken van systeemtheoretisch denken. Zelf geen meta-theorie zijnde, is zijn verhaal natuurlijk heel goed vanuit meta-theoretisch standpunt te beoordelen; bijvoorbeeld vanuit dat van Kohnstamm (wat nu eenmaal de bedoeling is in ons artikel). Gegeven de karakteristieken die Kohnstamm toekent aan **a.** de positivistische annex subjectivistische, **b.** de holistische annex impersonalistische, en **c.** de personalistische denkvormen valt Kriecks betoog onder te brengen in het holistische, impersonalistische type. (Kohnstamm zelf laat een typering van 'Krieck' in het kader van zijn typologie achterwege.) Daarmee is 'Krieck', zoals we eerder zagen, volgens Kohnstamm óf vanuit het personalistische óf vanuit het subjectivistische standpunt te bekritiseren. Wij menen ondertussen echter dat vooráf aan de acceptatie door Kohnstamm van Kriecks conceptie (zie *Inleiding*) en vooráf aan onze zo juist gegeven plaats van 'Krieck' binnen de Kohnstamm-typologie nog wel iets fundamenteel kritisch over een en ander is op te merken. Dat doen we in de volgende paragraaf.

4. Conclusie

De vraag of er, voorafgaande aan de herkenning van een type denken binnen het kader van zijn typologie, niet in algemene zin een oordeel geveld zou moeten worden over

de wetenschappelijke aanvaardbaarheid van een theorie, wordt door Kohnstamm niet gesteld. Voor hem zijn metatheoretische beoordelingen alleen maar bínnen het raam van zijn typologie mogelijk, en wel vanuit één van de drie soorten uitgangspunten (i.c. personalistische, impersonalistische of subjectivistische). Uitgangspunten die men, als gezegd, op basis van voor- en bovenwetenschappelijke ervaringen heeft gekozen (Kohnstamm 1929, p. 121).

Het wordt tijd aandacht te besteden aan de vraag of een metatheoreticus zich dit standpunt kan veroorloven. Zou je, als je de wetenschappelijke bruikbaarheid van theorieën wilt beoordelen, niet dieper moeten vragen dan alleen maar naar paradigmatische onderscheidingen tussen theorie-soorten en naar oordelen die vanuit het ene paradigma over het andere geveld zouden kunnen worden?

Wij willen proberen aan te tonen hoe belangrijk de prealabele vraag (gaat het überhaupt wel om een wetenschappelijk aanvaardbare soort theorie?) is. En dat doen we aan de hand van het 'geval Krieck'. We nemen tevens een met deze vraag vergelijkbaar probleem op het gebied van de democratie mee. Zo stellen we twee analoge vragen, namelijk: de vraag of de democratische denkvorm even ongecompliceerd liberaal kan zijn (in het tolereren van welke politieke opvatting dan ook) als Kohnstamms metatheoretische typologie (in het aanvaarden van welke theorie dan ook). En daaraan koppelen we de vraag of het oordeel over deze of gene politieke overtuiging alleen maar gegeven kan worden op basis van de uitgangspunten van een andere politieke overtuiging (gelijk Kohnstamm dit stelt ten aanzien van de beoordeelbaarheid van theorieën). Er bestaan immers anti-democratische visies (zoals er onwetenschappelijke theorieën bestaan); zou er niet, voorafgaand aan de vraag of visie 'a' door visie 'b' is te bekritiseren, een vraag gesteld moeten worden naar de aanvaardbaarheid van een politieke visie überhaupt? Deze vraag ligt vóór de vraag naar wat binnen een democratie aan politiek verschillende visies onderscheiden kan worden, en hoe deze elkaar vanuit eigen uitgansgpunten zouden kunnen bekritiseren. Hoe tolerant men kan zijn ten opzichte van intolerante, dus anti-democratische denkvormen, is een vraag van dezelfde prealabele orde als: hoe tolerant kan men in de (mens- en maatschappij)wetenschap zijn ten opzichte van theorieën die de grenzen van wetenschappelijkheid overschrijden?

Dat we menen deze twee vragen (naar **a.** de grenzen van Kohnstamms wetenschapstheoretiseren en naar **b.** de grenzen van het democratisch denken) te kunnen combineren, heeft de volgende drie redenen. Ten eerste: beide denkvormen delen een principiële tolerantie ten opzichte van waardensystemen (en daarop geënte wetenschap en wereldbeschouwing). Ten tweede: de keuze voor of tegen een waardensysteem wordt, zowel vanuit Kohnstamms wetenschapstheoretische opvattingen als vanuit het democratisch denken, buiten het beredeneerbare gelegd en gezien in laatste instantie als een kwestie van een grondeloze keuze. Ten derde: de combinatie van deze twee vragen is interessant omdat Kohnstamm als democraat bekend staat en Krieck *expressis verbis* de democratie verafschuwt - wat overigens ook volstrekt in lijn is met zijn conceptie van 'Menschenformung'.

We betogen als volgt: Systeemtheorieën horen tenminste descriptief (en eigenlijk tevens verklarend) te zijn. Bij dergelijke theorieën doet zich echter meestal een probleem

voor (in ieder geval bij 'Krieck'). Zo vooronderstelt gebruik van de aan de wiskunde en de natuurwetenschappen ontleende metafoor 'systeem' dat alle sociale en/of psychische verschijnselen begrepen worden als staande in een onderling verband.3. Interdepentie vormt de beschrijvings- en verklaringsgrond van het zus of zo voorkomen van deelsystemen en "elementen" daarbinnen. Inter- en intramenselijke processen die systeemtheoretisch benaderd worden, "verschijnen" in systeemtheoretisch licht als onderling afhankelijke processen binnen een netwerk. Systeemtheoretische denkvormen produceren altijd, of ze nu gaan over communicatie, over sociale relaties, over machtsstructuren, over de opbouw van de psyche of wat dan ook, een soort topologie waarbij de *topoi* in dwingend verband met elkaar staan. Gegeven de aard van deze denkvormen worden creativiteit, vrijheid, en reflectie "weggeredeneerd" - aangezien ze, áls ze al oog hebben voor een en ander, deze zaken zullen moeten herleiden tot verschijnselen die in-en-door-het-systeem bepaald zijn.[4]

In Kohnstamms (naar eigen zeggen: descriptieve, niet waarderende!) typologie is plaats voor veel. Ondertussen miskent zijn typologie het feit dat sommige wetenschappelijke stelsels hun grenzen te buiten gaan. Dat gebeurt onder andere als ze de menselijke positie beschrijven zonder met haar 'excentrische positionaliteit' (Plessner 1961) rekening te houden, dat wil zeggen: zonder rekening te houden met het 'antropologisch constante' gegeven dat mensen kunnen reflecteren op eigen theorieën en dergelijke. Of, zoals Hofland het onlangs zei in een column (NRC 9-4-1993): zonder rekening te houden met "de *extraredelijkheid* die iemand in staat stelt te begrijpen dat het bestaan niet alleen uit 'naleving van de spelregels' bestaat" (curs. Im.). Zo'n ondeugdelijk geval als bijvoorbeeld Kriecks "systeem"theorie, waarin, alleen al vanwege de gehanteerde conceptuele invalshoek, aan reflectie geen aandacht besteed kan worden, kan desalniettemin door Kohnstamm beschouwd worden als vruchtbaar. Ze kan tevens geplaatst worden in diens typologie - wat we boven deden. En ze zou volgens Kohnstamm dan pas, en wel vanuit een concurrerend wereldbeschouwelijk standpunt, beoordeeld kunnen worden.[5]

Een analoog tekort treft men aan in de democratische denkvorm. De kerngedachte daarvan is dat men ten opzichte van alle denkbare politieke opvattingen, wereldbeelden, culturen enzovoort tolerant hoort te zijn. Er zijn echter anti-democratische denkbeelden, levensbeschouwingen en politieke filosofieën die het voortbestaan van een democratie kunnen bedreigen.

Zoals wetenschapstheoretisch denken niet ziet dat sommige theorieën (over mens en maatschappij) niet deugen als ze het fenomeen reflectie en autonomie etcetera wegredeneren, zo deugt het democratisch denken vaak niet omdat het de verhouding tussen 'tolerant zijn' en 'intolerant zijn' alleen maar beschouwt vanuit het eigen tolerantieperspectief. Zowel in al te liberaal wetenschapstheoretisch denken als in democratisch denken wordt tolerantie zo zeer als een goed beschouwd dat deze denkvormen niet bij machte zijn theorieën te herkennen die niet meer wetenschappelijk respectievelijk politieke ideeën die niet meer in democratisch opzicht te tolereren zijn.

Deze potentiële tekortkomingen vormen de achilleshiel van de beide denkvormen. Herkenning van deze achilleshiel is alleen maar mogelijk door op het probleem te reflecteren, bijvoorbeeld op de manier zoals in dit artikel gebeurt. Nooit is die achilleshiel

te herkennen op basis van de interne logica van het wetenschapstheoretisch dan wel het democratisch denken zelf. De intern-logische regels van deze denkwijzen (en van welke denkvorm dan ook) reiken nu eenmaal qualitate qua niet toe bij de beoordeling van de (on)geldigheid of (on)juistheid van de denkwijzen in kwestie.

5. Post scriptum: Over de relatieve bruikbaarheid van systeemtheoretisch denken

Concluderend kunnen we het ook anders zeggen: zolang een systeemtheorie niet in de verleiding komt de menselijke handel en wandel in haar totaliteit te beschrijven en te verklaren, dus: zolang ze zich gedraagt als een probabilistisch theorietype op basis waarvan, gegeven de vrijheidsgraden in het menselijk handelen, kansen (waarschijnlijkheden) voorspeld kunnen worden; kortom: zolang een systeemtheorie zich "fatsoenlijk" gedraagt, is mijn kritiek overbodig. Ze houdt zich dan aan de normen waaraan een goede empirische theorie moet voldoen en is tot wetmatigheidsbeweringen in staat in de zin van: gegeven déze systeem-kenmerken zal zich onder die en die condities met een bepaalde kans dat en dat voordoen. Zodra een sociaalwetenschappelijke systeemtheorie echter de autonomie, de excentrische positie van de mens, "weg-theoretiseert", gaat ze in wetenschappelijk opzicht te ver en verwordt ze tot een "systeemtechnocratische" ideologie (vgl. Lenk 1980, p. 617).

Ondertussen is er tegen onze conclusie een navrant argument in te brengen. En wel dit: soms kunnen de condities om een gegeven, historische sociale werkelijkheid als systeem te beschrijven bijzonder gunstig zijn. Dat is in ieder geval zo als de kans op autonoom, vrijheid-realiserend, reflectief gedrag van de in die historische situatie verkerende mensen tot vrijwel nul gereduceerd is. Dat doet zich bijvoorbeeld voor zodra het psychische en sociale gedrag zich afspeelt binnen steeds nauwere vrijheidsgrenzen van fysieke en/of psychisch-sociale aard. Mensen in de ban van hongersnood, van paniek voor natuurgeweld, van angst voor kosmische verschijnselen, en mensen die onderworpen zijn aan brute machtsuitoefening, risico's van 'heropvoeding', ontslagdreigingen; die mensen vertonen in hoge mate systeem-achtig gedrag. Tot bezinning op de situatie zijn dan nog slechts weinigen in staat. Primaire driften en reacties bepalen welke problemen er gesignaleerd en welke oplossingen "gekozen" worden. De voorspelbaarheid van de gebeurtenissen groeit. Autonomie en vrijheid nemen af.

Als de onderzoeker in dit soort gevallen bovendien geen deel uitmaakt van de situatie doch zich gedistantieerd kan opstellen (hij kijkt er van buitenaf tegen aan), is voor hem de mogelijkheid om dergelijke situaties als systeem te beschrijven (en voorspellingen te doen) optimaal. Waarom is in deze relatieve zin systeemtheoretisch denken wel adequaat? Omdat de betrokkenen in dergelijke noodsituaties zich van lieverlee zodanig opstellen dat ze te beschouwen zijn als *topoi* in een systeem. Niet alleen het verloop van de steeds meer systeemtrekken krijgende situatie, maar ook het gedrag van de afzonderlijke "deelnemers" eraan (beter: "gevangenen" ervan) wordt in toenemende mate voorspelbaar. Vrijwel iedereen geeft zijn autonomie op; heteronomie wordt regel. Men "vlucht" voor de (overigens op zich nooit af te nemen) vrijheid van denken en doen. Natuurlijk denkt en handelt men dan nog wel, maar dat alles in termen van het systeem. Men sluit zich van de mogelijkheden tot bovensituationeel nadenken af.

Voorbeelden? 1. In tijden van bezetting: de collaborateur en - hoe "provocerend" dat ook klinkt - zijn antipode, de verzetsman of -vrouw. (En misschien juist niet de 'burgemeester-in-oorlogstijd', die zich immers soms het betreden van een niet in het systeem voorziene vrijheidsruimte kan permitteren.) 2. In de oorlogen die zijn uitgebroken na het einde van de Koude Oorlog zijn veelvuldig situaties aan te treffen waarin machthebbende betrokkenen willens en wetens afzien van hun 'kunnen-nadenken', hun 'extraredelijkheid' (Hofland). Ook zich ver van de strijd ophoudende en in comfortabele omstandigheden levende mensen, die zich overigens wel laten informeren (Nederlandse krantenlezers bijvoorbeeld), vertonen vaak gebrek aan bezonnenheid en komen tot uitspraken als: "Zet al die Serven toch tegen de muur, dan zijn we van het probleem af".

Het griezelige van systeemtheoretisch denken is dat het zo bruikbaar is in handen van de macht. Dat zal ieder die enig inzicht heeft in het functioneren van op macht gebaseerde sociale interactie erkennen. Opmerkenswaard is echter óók dat systeemtheoretisch denken het goed doet bij mensen die zich willen verschonen voor problemen elders. Wat gaat Joegoslavië of Somalië of het Amazone-gebied ons aan? Zodra wij ons in de desbetreffende systemen zouden begegeven, worden we er immers zelf onderdeel van?

Het feit nu dat in de geschiedenis steeds weer systeemachtige situaties voorkomen, lijkt op zich het krachtigste argument tegen onze bezwaren tegen systeemtheoretisch denken te zijn. Ik mag, antropologisch en kennistheoretisch gezien, misschien nog zo gelijk hebben met het voortdurend in het geding brengen van het 'reflectie-argument' (het argument van de extraredelijkheid, van de reflexiviteit), in de historische praktijk is er al met al juist vaak van heteronomie sprake. Met een voorbeeld-dicht-bij-huis luid ik mijn verhaal, pessimistisch, uit.

Het is lang niet altijd levensbedreigende ellende die mensen ertoe verleidt zich te gedragen alsof men zich binnen een systeem bevindt. Zo zijn we in de Nederlandse academische wereld (en tot 'we' en 'ons' in deze alinea reken ik uitdrukkelijk ook mijzelf)...; ik herhaal: zo zijn we, met verlies van wetenschappelijke waardigheid, gestapt in een boekhoudingssysteem waarin niet zozeer boek gehouden wordt van uitsluitend echte wetenschappelijke produkten, maar van teksten die volgens regels van de universitaire jaarverslagen 'wetenschappelijk' genoemd worden. Om hoe dan ook "geteld" te kunnen worden, schrijven sommigen onder ons, gearriveerde pedagogen, hun naam bij publikaties van bij hen in opleiding zijnde assistenten (doctorandi, bezig met het doen van een dissertatie-onderzoek). Sommigen herhalen zich in steeds weer "nieuwe" teksten of creëren een cultuur van "gezamenlijk" publiceren. Niet de jaren in beslag nemende studie, nodig voor het schrijven van een wetenschappelijke monografie, maar de vlotte gooi naar een modieuze topic loont, en wordt de houding bij uitstek. En dat alles omdat men weet dat er slechts bepaalde teksten geteld worden, ongeacht de kwaliteit, de omvang en de gedegenheid ervan. Zelfs als boekhouding deugt dus deze boekhouding niet: er worden niet zelden ongelijkwaardige dingen bij elkaar geteld.

En waarom dit alles? Waarom onderwerpen we ons aan dit boekhoudingssysteem? Omdat we menen overgeleverd te zijn aan de aan deze boekhouding verbonden inferieure vorm van financieel begroten van wetenschappelijke activiteiten, en aan de daarbij

bedachte rationalisering dat wetenschappelijke kwaliteit onder andere blijkt uit het genereren van teksten die niet in het Nederlands geschreven zijn. En in plaats van ons met waardigheid en desnoods met hand en tand te verzetten tegen de onbeschaafdheid die uit het inmiddels zich zelf instand houdende systeem spreekt, "collaboreren" we. Niet alleen de reuzen van de middelmaat onder ons, maar ook de besten, naar expertise en karakter.

Aan deze en andere historische voorbeelden kan men inderdaad de bruikbaarheid van systeemtheorieën illustreren. Maar dat kan alleen maar "dank" zij de in deze voorbeelden gegeven "gunstige" historische omstandigheden. Een en ander laat volgens ons echter nog steeds onverlet dat de systeemtheoretische denkvorm als zodanig, wanneer we deze op haar eigen semantische en logische pretenties, implicaties en consequenties doordenken, antropologisch en epistemologisch onhoudbaar is. Onhoudbaar, omdat in dit denken met de menselijke vrijheid tot reflectie en autonomie geen rekening gehouden kan worden. (Ook al meent een enkele systeemtheoretische auteur dat dit wel kan; dat berust echter op een drogredenering. Vergelijk aantekening 4.)

Waar systeemtheoretisch wordt gedacht, beschreven en verklaard, is door het perspectief dat deze denkvorm aankleeft (Lenk 1980, p. 615) het typerend humane (waaronder reflexiviteit) reeds op voorhand niet waar te nemen. Zodra een wetenschapper wel systeemtheoretisch denkt, beschrijft en verklaart, wordt de wetenschap die humaniteit tot object heeft valselijk bediend. Het gebeurde in de jaren twintig bij Krieck. En Kohnstamm sr. zag dat toen niet.

Summary

Kohnstamm's disability to criticize an anti-democratical theory. In 1929 Ph.A. Kohnstamm, a well-known Dutch educationalist, developed in his *Persoonlijkheid in wording* (a pedagogical theory of human development) a meta-theoretical typology, based on assumptions about the objective existence of universal values. Some years earlier (in 1925) E. Krieck published *Menschenformung*, a comparative study about educational systems. In describing education as processes of producing historical 'types' of individuals and societies, Menschenformung can be considered to be a systemtheory. Krieck understands education in terms of historical events which are 'ruled' by laws of cooperating 'type-shaping' forces and opposing forces.
In this article we try to explain why Kohnstamm's metatheory could not recognize the anti-democratic and, with respect to human's 'exzentrische Positionalität' (Plessner), the inadequate anthropological and epistemological assumptions of Krieck's philosophy of education.

Correspondentieadres: J.D. Imelman, Rijksuniversiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Vakgroep Pedagogiek, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht, Nederland

Noten

1. Dilthey ziet zijn meta-theoretische typologie als een "sociologische" uitvergroting van de persoonlijkheidspsychologie. De door hem onderscheiden positivistische, objectief-idealistische en subjectief-idealistische stelsels begrijpt hij als afspiegelingen van psychische vermogens, respectievelijk intellect, gevoel en wil.

2. De door Kohnstamm ontwikkelde typologie is dus kennelijk ook bruikbaar binnen afzonderlijke (in de ruime betekenis van het woord genomen) wetenschappen. Ook al lijkt het er aanvankelijk in de eerste ruim honderd pagina's van *Persoonlijkheid in wording* op dat Kohnstamm uit is op een typologie van een hoger abstract gehalte.

3. Een definitie: "Wenn 'System' als Menge von Elementen.... definiert wird, zwischen denen (und deren Attributen) Wechselbeziehungen bestehen.... so bezeichnet dieser Begriff nichts weiter als den mathematischen Begriff der strukturierten Menge oder des Gebildes (Relativs)" (Lenk 1980, p. 615).

4. Dat Luhmann en in zijn voetspoor Heyting systemen 'autopoiese' toekennen (Heyting 1987), is niet goed te verdedigen in systeemtheoretische termen. In hun geval "personaliseren" ze als het ware de door hun beschreven systemen, wat uiterst verwarrend is (Imelman 1988).

5. Kohnstamm zou 'Krieck' vanuit zijn personalistische optiek ongetwijfeld als 'godslasterlijk' veroordelen; vergelijk het door ons in paragraaf 2 gegeven citaat.

Literatuur

Dilthey, W. (1921). *Gesammelte Schriften* Band 4. Leipzig.

Erasmus, O.C. (1957). *Die Personalisme van Kohnstamm en die betekenis hiervan vir sy prinsipieel-pedagogiese denkbeelde.* Pretoria.

Grünbaum, A.A. (1925). *Herrschen und Lieben als Grundmotive der philosophischen Weltanschauungen.* Bonn.

Grypdonck, M. (z.j.). Krieck (Ernst). In R. Casimir en J.E. Verheyen (z.j.), *Paedagogische Encyclopedie.* Groningen/Batavia en Antwerpen.

Heyting, G.F. (1987). *Autonomie en socialiteit in de opvoeding.* Amersfoort/Leuven.

Hofstee, H. (1973). *Het bijbels personalisme van Ph. A. Kohnstamm.* Assen

Hoogwerf, P.A. (1933). *De paedagogiek van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.* Groningen/Den Haag/Batavia

Imelman, J.D. & Meijer, W.A.J. (1985 en 1987). *Kleine wijsgerige pedagogiek 1 en 2.* Haren.

Imelman, J.D. (1988). Zijn 'autonomie' en 'interpenetratie' in een systeemtheoretisch model onder te brengen? *Pedagogische Studiën, 65/8*

Imelman, J.D. (1992). *Pädagogik und Normativität.* Norderstedt.

Jaspers, K. (1925-3). *Psychologie der Weltanschauungen.* Bonn.

Kohnstamm, G.A. (red.) (1981). *Philip Kohnstamm. Persoon en samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie.* Meppel/Amsterdam

Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording.* Haarlem.

Krieck, E. (1922). *Philosophie der Erziehung.* Jena.

Krieck, E. (1925). *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft.* Leipzig.

Lenk, H. (1980). Systemtheorie. In J. Speck (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Band 3.* Göttingen.

Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep.* Amsterdam.

Plessner, H. (1961). *Conditio humana.* Berlin/Frankfurt/Wien.

Vermeer, A.L.R. (1987). *Philipp A. Kohnstamm over democratie.* Kampen.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 22-25

Nederlandse academische pedagogen tussen tekst en kontekst

Over het belang van pedagogisch wetenschapsonderzoek met betrekking tot het thema: wetenschap-in-kontekst

R. VAN DER KUUR

Ik zou mijn reactie op Imelmans lezing willen beginnen met het noemen van een drietal motto's, die programmatisch waren en wellicht nog zijn voor de Nederlandse pedagogiekbeoefening. "De pedagogiek zal filosofisch zijn of ze zal niet zijn"(Kohnstamm); "de pedagogiek zal empirisch zijn of ze zal niet zijn"(Langeveld); "de pedagogiek zal haar cultuur-historische roeping verstaan of ze zal ondergaan"(Van Hulst).[1]

Op basis van het hier te bespreken referaat van Imelman, maar ook onder verwijzing naar eerdere door hem gepubliceerde artikelen, is hier wellicht van toepassing het volgende en vierde motto:" de pedagogiek zal taalanalytisch zijn of ze zal niet zijn".[2] Waarschijnlijk zal Imelman het wel eens kunnen zijn met dit motto, hoewel hij er onmiddellijk aan zal willen toevoegen het motto van Van Hulst, daarbij verwijzend naar zijn inaugurele rede over de culturele rol van de sociale wetenschappen en in het bijzonder de cultuurhistorische en kenkritische taak van de pedagogiek daarbinnen.[3] Echter, wat betreft de onderhavige interpretatie van Imelman met betrekking tot Kohnstamms Persoonlijkheid in Wording(PiW) blijf ik het taal-analytisch motto aanhouden.

In navolging van een interessante opmerking van Van Hulst, nl. dat naar zijn opvatting "de resultaten van een taalanalyse moeten zijn ingebed in een omvattende cultuuranalyse, die tenminste de elementen religie, politiek en maatschappij heeft opgenomen, wil ik vervolgens laten zien vanuit welk perspectief iets zinvols gezegd kan worden niet alleen *over* maar vooral ook *naar aanleiding van* Imelmans referaat.[4] Voorbijgaande aan enige nuancering en wellicht iets gechargeerd geformuleerd heeft Imelman mijns inziens het volgende gedaan: uitgaande van slechts een publikatie van Kohnstamm, te weten zijn PiW, worden er slechts twee verwijzingen gemaakt naar het werk van Krieck.[5]

Deze twee verwijzingen worden vervolgens onder een vergrootglas van taalanalytische makelij gelegd en daarop wordt de conclusie getrokken, dat Kohnstamms wetenschapsleer (niet zijn pedagogiekopvatting!) op grond van reflexieve tekorten de politiek-pedagogische gevaren van Kriecks opvatting niet heeft gezien. Deze deductie is alleen vol te houden zolang men binnen het conceptueel-analytisch kader blijft opereren. Mijn idee is nu, dat er aan dit conceptueel-analytisch denkkader zelf tekorten kleven, waarbij bovendien de vraag gesteld dient te worden welk *kennis*-voordeel, in de zin van vermeerdering, verdieping of correctie van kennis, hier te behalen valt. Zoals reeds is verwoord door Van Hulst zou ik hier willen pleiten voor een breder perspectief, waarbinnen taal-

analytische activiteiten wel als methodisch instrument een rol kunnen spelen. Dit bredere perspectief noem ik simpelweg het ontwikkelingsperspectief, waarbinnen ik wil trachten Kohnstamm zelf en naast zijn PiW ook andere publikaties en artikelen tot hun recht laten komen.

In verband hiermee zal ik van de volgende aangepaste vraagstelling uitgaan:"Hoe kan het, dat Kohnstamm, ondanks het door Imelman geconstateerde, of beter gezegd: geconstrueerde onvermogen van Kohnstamm zich kritisch te verhouden ten opzichte van Kriecks pedagogiekopvatting, in vele andere geschriften zich heeft gedistantieerd van het nationaal-socialisme en het totaliteitsdenken in het algemeen?" Deze vraagstelling betekent, dat aspecten van Kohnstamms ideeën op drieërlei, met elkaar samenhangende wijze aan de orde dienen te komen en wel door de aandacht te richten op zowel Kohnstamms leven en handelen als op het op schrift gestelde gedachtegoed, resultante van vele reflexieve momenten van hemzelf en met anderen.

Waarom deze aandacht voor ook autobiografische aspecten? De vele activiteiten, die Kohnstamm heeft geïnitieerd en ontwikkeld op velerlei gebied, waarvan wij nu de 'vertaling' kunnen lezen via zijn publikaties, kunnen beschouwd worden als beschrijvingen van de wereld, die vervolgens benoemd kunnen worden met de term 'interventies'. Met opzet kies ik hier niet voor een begrip als 'representatie', omdat binnen het gekozen ontwikkelingsperspectief een meer 'activistisch' begrip beter op zijn plaats is dan het veel statischer begrip 'representatie'. In navolging van Rorty zegt Rein de Wilde hier:"Wie beschrijft, plaatst zichzelf buiten beeld, abstraheert van contexten en zoekt objectiviteit; wie een beschrijving als een interventie opvat, haalt auteurs en contexten juist binnen beeld".[6] Het pedagogisch wetenschapsonderzoek kan hieruit volgend haar aanzet tot onderzoek niet formuleren vanuit vraagstellingen als: hoe zit het nu met de relatie theorie-praktijk bij Kohnstamm? En: hoe verhouden zich rationaliteit en irrationaliteit tot elkaar? Dit soort dualismen of demarcaties zijn juist onderwerp van onderzoek, waarbij van belang is, dat deze als uitkomst van een bepaald sociaal-maatschappelijke ontwikkeling moeten worden beschouwd.[7] Imelman heeft het ook over 'praktijken' en het 'praktijkstichtend vermogen' van taal die vervolgens middels een soort metataal geanalyseerd moeten worden. Na lezing van een artikel van Wendrich en Van Gelder over Kohnstamms reactie op ontwikkelingen in nazi-Duitsland, stelt Imelman hier de hamvraag: "Indien we een taal hebben begrepen en de daarmee verdedigde praktijk hebben aangetroffen als een praktijk die in *overeenstemming* is met hetgeen die taal daar over zegt, hoe kunnen we dan tot een kritisch oordeel komen over de kwaliteit van die 'theorie'(taal)-annex-praktijk?"[8] Onmiskenbaar wordt volgens mij hier de relatie taal(theorie)-praktijk geformuleerd in termen van correspondentie-theoretische waarheidsrelaties, hetgeen bij een dialogisch-fenomenologisch pedagoog als Imelman toch moeilijk voorstelbaar lijkt. Zonder dieper in te gaan op de betekenis van zijn waarheidstheorie is Imelmans lezing en de wijze waarop hij hier Kohnstamms PiW behandelt als fenomenologisch-positivistisch van aard zijnde op te vatten in de trant van: "Daar is een stuk tekst en nog een stuk tekst: grijp ze en vergelijk!'.[9] Zoals eerder vermeld gaat het er mij om, dat taal ingebed is in een sociaal-maatschappelijke context en dat daarom alleen al dit medium nooit neutraal kan zijn, ook niet de metataal van de zgn. 'second-order' activiteiten. Wanneer er vanuit gegaan wordt, dat taalgebruik het ontwerpen of constitueren van een wereldbeeld is[10], dan verschijnen ook onderscheidingen als theorie-praktijk, ratio-irratio, persoon-samenleving, taal-metataal, binnen een nieuw perspectief. Dit

wil zeggen: deze dichotomieën liggen niet ten grondslag aan vocabulaires maar ze worden altijd *binnen* de context van een bepaald vocabulaire gemaakt. Pedagogisch wetenschapsonderzoek zou zich vervolgens moeten bezighouden met de vraag hoe onderzocht zou kunnen worden hoe in bepaalde vocabulaires onderscheidingen als hierboven genoemd, gemaakt worden en hoe in die demarcatiearbeid een versie van de wereld wordt opgebouwd.[11]

In verband met het eerder genoemd begrip 'interventie' is de vraag op welke wijze nu eigenlijk de strekking van die interventie is te onderzoeken en te omschrijven. Skinner gaat er vanuit, dat taaldaden vaak meerdere strekkingen kunnen hebben, d.w.z. naast cognitieve ook bijvoorbeeld cultuur-politieke pointes bezitten.[12] Dit is hetzelfde als we zeggen dat wetenschappers zich zelden binnen een en dezelfde context bewegen. Tot besluit van mijn reactie wil ik - wegens ruimtegebrek - nog verwijzen naar twee voorbeelden waaruit blijkt, dat Kohnstamms ideeën het gewoon niet toelaten onderzocht en geanalyseerd te worden binnen en vanuit een context.[13] De hier geselecteerde voorbeelden (van de vele die er zijn!) zijn illustratief voor de these, dat Kohnstamms typologie van OHL (opgaan, heersen en liefhebben) niet alleen tekstueel maar ook kontekstueel moeten worden verstaan, zeker wanneer gefocust wordt op het handelen van Kohnstamm. Wanneer Kohnstamm dan ook zijn personalisme praktisch, theologisch of ethisch tracht te 'vertalen', dan impliceert dit geenszins een identificatie van leven en leer, maar wel een illustratie van het 'feit', dat Kohnstamm zelf een exponent is van dat personalisme is. De twee voorbeelden, ter ondersteuning van die laatste opmerking, zijn ontleend aan: Ph.A. Kohnstamm, *Het nationaal-socialisme als geestelijk gevaar*, en J. Bank, *Opkomst en ondergang van de Nederlandse Volksbeweging* (NVB). Deventer: Kluwer, 1978.

Correspondentieadres: R. van der Kuur, Vakgroep Pedagogiek, R.U.Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, Nederland

Noten

1. Hulst, J.W. van. (1986). Latent en manifest fascisme in de Westduitse pedagogiek. Besprekingsartikel. *Comenius, 22,* 225.

2. Imelman, J.D. (1986). De verhouding tussen taal en praktijk als probleem van onderzoek. Een bijdrage aan de discussie over pedagogiek en nationaal-socialisme. *Comenius, 22,* 226-239.; Imelman, J.D. (1989). De taal van de Duitse opvoedingsfilosofieën tijdens het Interbellum. Holistisch denken onder kritiek. *Comenius, 36,* 501-516.

3. Imelman, J.D. (1990). Ontwikkeling en vooruitgangsgeloof, fictie en relativisme en de cultuurhistorische en kenkritische taak van de pedagogiek. In J.D. Imelman (Red.), *Cultuurpedagogiek* (pp.10-30). Leiden: Nijhoff.

4. Hulst, J.W.van. (1986). Voortgezette discussie over pedagogiek, taal, politiek en cultuur. Een cultuurhistorische analyse. *Comenius, 24,* 513.

5. Kohnstamm, Ph.A.. (1956). *Persoonlijkheid in wording* (2de druk, pp.42 & 99). Haarlem.

6. Wilde, R. de. (1992). *Discipline en legende. De identiteit van de sociologie in Duitsland en de Verenigde Staten 1870-1930* (p.253). Amsterdam.

7. Ik ga hier verder niet dieper op in maar verwijs in deze bundel naar het artikel over 'pedagogisch wetenschapsonderzoek en het EPOR(Empirical Programme of Relativism)' van Biesta en Van der Kuur.

8. Imelman, J.D. (1986). *Comenius, 22*, p. 238, noot 2. Wendrich, E., Gelder, B.van. (1984). Pedagogiek, nationaal-socialisme en verzet. Over de reactie van Gunning en Kohnstamm op de ontwikkelingen in Nazi-Duitsland. *Comenius, 15.*

9. Een voortreffelijke bespreking van Imelmans pedagogisch denken annex waarheidstheorie vind ik nog steeds: Does, J.M.van. (1984). Over de waarheidstheorie van Imelman en een alternatief. *Pedagogische Verhandelingen, nr. 2.* De term 'fenomenologisch positivisme' wordt gehanteerd door Lippitz in een verhandeling over Langevelds pedagogiek. Zie: A. Rang & B.Rang (1991). Een bekende onbekende. Over de receptie van Langevelds werk in Duitsland. *Pedagogisch Tijdschrift, 16*,nr. 3, noot 27, p. 190.

10. Hermans, W.F.(1967). *Wittgenstein in de mode en Kazemier niet* (p. 9). Amsterdam: De Bezige Bij.

11. Onderstrepingen van mij. Zie noot 6, p. 234-239.

12. Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory, 8*, 3-53.

13. Het risico, dat Imelmans conceptuele analyse met betrekking tot een specifiek terminologische setting van Kohnstamm loopt, resulterend in de conclusie dat Kohnstamm niet de risico's van Kriecks pedagogiekopvatting zag, kan leiden tot de normatief-ethische vraag: "Is Kohnstamm hier 'in de fout' gegaan?" Deze vraag is met een eenduidig NEE te beantwoorden, zodra we inzien, dat Kohnstamms ideeën zeer veraf stonden van fascisme en nationaal-socialisme. Zie voor dit punt o.a.: Setten, H. van. (1984). Opvoeding in volkse geest. De onderwijsideologie van het 'opvoedersgilde' van de NSB. *Comenius, 15*, 250-271; Vermeer, A.L.R. & Philipp A. (1987). *Kohnstamm over democratie.* Kampen. Vermeer, A.L.R. (herfst 1984). Over pedagogiek en nationaal-socialisme. Naar aanleiding van het desbetreffende themanummer van *Comenius*; Blom, J.C.H. (1986). In de ban van goed en fout? Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland. In G. Abma, Y. Kuiper & J. Rypkema, *Tussen goed en fout. Nieuwe gezichtspunten in de geschiedschrijving 1940-1945* (pp.30-52). Franeker: Wever b.v.; Kohnstamm, Ph.A. (1936). *Het nationaal-socialisme als geestelijk gevaar.* Assen. (Waakzaamheid, eerste reeks,1). Kohnstamm, Ph.A. (1939). Personalism and the world-situation. *The Personalist: A Quarterly Journal of Philosophy, Theology and Literature* (Los Angeles), *2*, 353-360.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 27-38

Identiteit, gemeenschap, opvoeding

G. SNIK

Samenvatting

In dit artikel worden het liberaal-individualistische en het communitaristische perspectief op de relatie tussen persoonlijke identiteit, gemeenschap en opvoeding uiteengezet. Beide perspectieven zijn eenzijdig. Geargumenteerd wordt voor een gematigd-liberale visie waarin de vorming van een sociale identiteit, door middel van de initiatie van het kind in de concepties van het goede leven van gemeenschappen waarin het geboren is en opgroeit, wordt gezien als het eerste stadium van de opvoeding tot persoonlijke autonomie.

1. Inleiding

In moderne maatschappijen ontbreken gemeenschappelijke concepties van het goede leven.[1] Opvattingen over wat het leven waardevol maakt variëren van groep tot groep en van individu tot individu. En deze diversiteit lijkt principieel. De vraag naar wat goed leven is kan niet op een voor iedereen aanvaardbare wijze beantwoord worden (Van Asperen, 1993).

Deze diversiteit plaatst opvoeders voor problemen. Op welke wijze men in pluri-norme maarschappijen kinderen mag inleiden in visies op het goede leven is omstreden. Moeten we terughoudend zijn zodat kinderen later hun eigen opvatting kunnen kiezen en zo hun eigen identiteit kunnen bepalen? Of moeten we aan het kind de visie overdragen die we in onze nationale, etnische, of religieuze gemeenschap voor juist houden? De eerste visie is op dit moment in de theoretische pedagogiek het meest gangbaar. De tweede positie heeft echter de oudste papieren en komt de laatste tijd weer in de belangstelling. Er zijn pogingen om traditie-overdracht te revitaliseren en er wordt gepleit voor een rehabilitering van het gemeenschapsdenken. Zonder twijfel hangen deze pleidooien samen met de opkomst van wat wel genoemd wordt het 'identitisme', de opvatting dat het denken en handelen van mensen afhankelijk is van een groepsbepaalde, nationale, etnische of religieuze identiteit.

Uit deze schets van de situatie waarin we verkeren blijkt dat opvattingen omtrent de wijze waarop kinderen ingeleid behoren te worden in concepties van het goede leven, samenhangen met perspectieven op persoonlijke identiteit, gemeenschap, en de relatie daartussen. Dergelijke visies worden momenteel vooral in de Angelsaksische filosofie besproken. In de discussie staan twee visies centraal: die van het liberale individualisme en die van het communitarisme (Mulhall & Swift, 1992; Avineri & de-Shalit, 1992). Ik zal deze perspectieven ideaaltypisch beschrijven en aangeven welke zienswijzen op

opvoeding daarmee samenhangen. Daarna zal ik argumenteren voor een gematigd-liberale tussenpositie.

2. Het liberaal-individualistische perspectief op identiteit, gemeenschap en opvoeding

Uitgangspunt van het liberale perspectief op de relatie tussen opvoeding en concepties van het goede leven is de filosofie van het *liberale individualisme*. Om misverstanden te vermijden merk ik op dat het hier niet gaat om het economische maar om een hedendaagse variant van het *politieke* liberalisme (Spragens, 1986), een *sociale filosofie* die geaccepteerd wordt door iedereen die voorstander is van de democratische, pluriforme maatschappij (Van Asperen, 1993). Over deze filosofie moet ik kort zijn; ik veronderstel haar als min of meer bekend (Ackerman, 1980; Kymlicka, 1990). Het uitgangspunt van het liberale individualisme is het *scepticisme- of agnosticismeargument*. Dit argument behelst de opvatting dat er verschillende visies op het goede leven zijn en dat niet dwingend kan worden aangetoond welke visie de juiste is. Uit dit argument worden het individualiteits- en het neutraliteitsbeginsel afgeleid. Iedere burger moet zelf zijn eigen conceptie van het goede leven bepalen - dat is de inhoud van het *individualiteitsbeginsel*. Het is niet de taak van de staat om een bepaalde conceptie uit te dragen. De staat is geen opvoeder maar behoort zich neutraal op te stellen - dat is de inhoud van het *neutraliteitsbeginsel*. Het liberale individualisme kan dus in één bewering worden samengevat: omdat niemand voor een ander op een dwingend-rationele wijze kan aantonen welke conceptie van het goede leven de beste is, moet *iedereen* voor zichzelf beslissen welk leven hij wil leiden (Kymlicka, 1990, p. 199). De nadruk ligt op 'iedereen' - dit *gelijkheidsbeginsel* houdt in dat er grenzen zijn aan de invulling en de praktizering van levensconcepties. Niemand mag een ander verhinderen zijn of haar conceptie van het goede leven te praktizeren.

Het liberale individualisme gaat uit van de geldigheid van een bepaalde meta-moraal, een '*smalle moraal*', die bestaat uit een beperkt aantal formele waarden: individuele autonomie, neutraliteit, respect voor personen, gelijkheid, non-discriminatie, tolerantie, vrijheid van godsdienst, vergadering, en mening. Deze smalle moraal is de voorwaarde voor de mogelijkheid van een pluriforme maatschappij van individuen die allen op een mondige wijze hun eigen '*brede moralen*' kiezen, dat wil zeggen een eigen levensconceptie kiezen en praktizeren (Van Asperen, 1993, p. 153 v.).[2] Men meent dat de smalle moraal niet ontleend is aan een inhoudelijke levensconceptie van een brede moraal. Er wordt immers niet een bepaald levensplan voorgeschreven. Integendeel: ieder individu moet zijn eigen levensplan kiezen en uitvoeren.

Dit liberale individualisme impliceert een specifieke opvatting over de relatie tussen staat en opvoeding: de staat is geen opvoeder. Het liberale individualisme verwerpt niet alleen staatsgodsdienst maar ook staatspedagogiek. Het is niet de taak van de staat om op een inhoudelijke wijze gewetens te vormen. Daarom mag de staat in zijn instellingen niet van een bepaalde visie op het goede leven uitgaan en deze propageren. Wel is het zijn taak om burgers in staat te stellen hun eigen opvattingen te kiezen. En wel door burgers ervan te weerhouden elkaar hun opvattingen op te dringen, en door de voorwaarden te scheppen waardoor burgers in staat gesteld worden hun eigen

levensplannen te bepalen. Een belangrijke voorwaarde daartoe is het onderwijs. Het is de taak van de staat om mensen in staat te stellen kinderen op te voeden tot autonome individuen.

Iedereen heeft het recht zijn eigen levensplan te kiezen en uit te voeren. Betekent dit dat het in de liberale visie ouders en gemeenschappen vrij staat om kinderen hun eigen opvattingen op te leggen? Dit is een moeilijk punt in het liberale individualisme (Snik & De Jong, 1993). Hier botsen twee typen van op het eerste gezicht liberale rechten op elkaar: individuele rechten (het recht van het kind op autonomie) en groepsrechten (het recht van gemeenschappen om hun culturele identiteit over te dragen en te continueren) (Kymlicka, 1989; Galenkamp, 1993).

Veel liberale individualisten hebben moeite met een vrijheid van opvoeding die het volwassenen mogelijk maakt om kinderen aan hun privé-opvattingen te binden (bv. White, 1983; Tamir, 1990). Zij menen dat in de opvoeding dezelfde liberale principes behoren te gelden als in de relatie tussen staat en burger (Ackerman, 1980, p. 27). En dan hebben we het met name over het individualiteitsprincipe: *ieder* individu heeft het recht zijn eigen levensplan te kiezen. Dit principe stelt eisen aan de opvoeding. Een opvoeding waarin kinderen gebonden worden aan de opvattingen van hun opvoeders is strijdig met het individualiteitsprincipe. Zo'n praktijk is gericht op de *verhindering* van de ontwikkeling van vermogens die het kind in staat stellen zijn eigen conceptie van het goede leven te bepalen. De doelen van de liberale opvoeding kunnen dus door opvoeders niet naar believen worden ingevuld. Hoe open en formeel haar doel ook is, de liberale opvoeding is gericht op de ontwikkeling van kennis, kunde en attitudes die het kind in staat stellen om op een geïnformeerde en kritische wijze zijn eigen levensplan te kiezen en uit te voeren. En dat betekent dat volwassenen terughoudend moeten zijn; zij mogen kinderen niet binden aan hun eigen vooroordelen. Wel is het hun taak om informatie over levensplannen over te dragen zodat kinderen later eenmaal volwassen geworden op een *geïnformeerde* wijze kunnen kiezen. 'Het kind inleiden in praktijken' houdt in dat het kind op een onpartijdige wijze kennis moet maken met de verschillende concepties van het goede leven (White & White, 1986). Dit aspect van de liberale opvoeding wordt naar de praktijk toe vertaald met programma's (bv. van Raths c.s.) die worden voorzien met etiketten als 'waardenoriëntatie' en 'waardenverheldering'. Ook is het de taak van de liberale opvoeding om bij kinderen de oordeelsvermogens en intellectuele deugden te ontwikkelen die het kind in staat stellen en bereid maken om op een *kritische* wijze zijn eigen opvattingen te bepalen. Dit aspect van de liberale opvoeding wordt naar de praktijk toe vertaald met onderwijsprogramma's (bv. van Kohlberg) die worden aangeduid met de termen 'waardenontwikkeling' of 'morele ontwikkeling'. Liberale opvoeding gaat dus uit van het idee van formele vorming: opvoeding is niet gericht op de partijdige overdracht van inhouden maar om de ontwikkeling van voorwaarden die autonomie mogelijk maken.

Liberale individualisten zijn eigenlijk niet alleen tegenstander van staatspedagogiek maar ook van een gemeenschaps/gezins-pedagogiek die ouders/groepen toestaat kinderen te initiëren in hun privé-opvattingen. Liberalen zijn voorstanders van *individualiteitspedagogiek* (Gutmann, 1987). Deze pedagogiek heeft een doel dat *niet* ontleend is aan een inhoudelijke conceptie van goede leven van ouders of een

gemeenschap (Hirst, 1974). Opvoeding heeft als relatief-zelfstandig levensterrein een eigen intern principe, namelijk de autonomie van het kind (verg. Tamir, 1990, p. 162). Dit principe houdt verband met de rationele meta-moraal die de grondslag is van liberale, democratische, pluriforme en open maatschappijen (verg. Scheffler, 1973, p. 136 v.), een meta-moraal die alle brede moralen en hun opvattingen over het goede leven overstijgt.

Wie deze gedachtengang accepteert, moet tot de conclusie komen dat we in het onderwijs kunnen uitgaan van een *algemeen curriculum* met een *voor iedereen geldige inhoud*. Dit curriculum bestaat uit een kern van waarden die geldt voor iedereen die participeert in een democratische maatschappij. We moeten daarbij denken aan waarden als autonomie, respect voor personen, non-discriminatie, en aan de burgerlijke vrijheden. Het heeft voorts een inhoud van 'objectieve' kennis die geleerd moet worden door iedereen die gaat participeren in onze maatschappij. Dit curriculum behoort uitgangspunt te zijn van al het onderwijs.

Dit liberaal-individualistische perspectief op opvoeding gaat uit van het *atomistische persoonsbegrip*, de opvatting dat een persoon een zelf is dat zijn eigen levensplan kiest en uitvoert (Rawls, 1972; verg. Sandel, 1982). De persoon is een 'life project pursuer', iemand die zijn doelen kiest, iemand die op grond van een persoonlijke keuze toetreedt tot gemeenschappen of zich daarvan losmaakt (Lomasky, 1987). Een persoon kiest zijn relaties, hij bindt zich aan concepties van het goede leven. Een persoon kan dus *onafhankelijk* van doelstellingen en bindingen gedefinieerd worden. Het zelf gaat aan de gemeenschap en tradities vooraf (Kymlicka, 1989, p. 47 v.; 1990, p. 207 v.).

Persoonlijke identiteit is dus een *ik-identiteit*: de persoon is in staat om zijn eigen identiteit te 'kiezen' en te 'maken' met behulp van zijn kritisch-redelijke vermogens. *Inhoud* van de ik-identiteit zijn de levensplannen die het individu gekozen heeft en de keuzes die hij gemaakt heeft om tot gemeenschappen toe te treden of zich daaraan te onttrekken. De inhoud van de ik-identiteit varieert dus van individu tot individu. De *voorwaarden* van de ik-identiteit zijn de redelijke vermogens die het individu met alle andere redelijke wezens deelt. Deze voorwaarden zijn dus in zekere zin universeel van aard. Het ik wordt niet heteronoom bepaald door traditionele levensconcepties, maar zijn reflectie wordt geregeerd door kritische principes die op geen enkele wijze particuliere concepties van het goede leven veronderstellen (verg. Sandel, 1982). Alleen zo is het ik, gelijk alle andere autonome ikken, in staat om op een autonome wijze zijn eigen doeleinden te kiezen.

3. Het communitaristische perspectief op identiteit, gemeenschap en opvoeding

In het communitarisme wordt het a-sociale, atomistische persoonsbegrip van het liberale individualisme bekritiseerd (Sandel, 1982). Uitgangspunt in deze kritiek is het *primaat van de gemeenschap*. Een gemeenschap, ook de maatschappij, is geen associatie van autonome personen die besluiten om tot de gemeenschap toe te treden of zich daaraan te onttrekken. De gemeenschap gaat aan het individu vooraf. Benadrukt wordt de *heteronomie* van het menselijke bestaan. Het is niet de mens die de maatschappij maakt

en de gemeenschap kiest, maar het is eerder andersom: de maatschappij maakt de mens, gemeenschappen 'kiezen' mensen.

Dit betekent dat personen niet onafhankelijk van hun doelen gedefinieerd kunnen worden. Er is een *interne* relatie tussen persoon-zijn en met anderen gedeelde levensprojecten en concepties van het goede leven. Iemand dankt zijn identiteit aan de gemeenschap(pen) waarin hij geboren en opgegroeid is; iemands identiteit is een *sociale* (etnische, religieuze of nationale) *identiteit*. Iemands identiteit bestaat uit de lidmaatschappen van gemeenschappen waartoe men door geboorte en opvoeding behoort, de sociale rollen die men in deze gemeenschappen vervult, en de levensprojecten waarin men zich bevindt.

Communitaristen menen dat het liberale individualisme leidt tot de ontworteling van het individu en een atomisering van de maatschappij. Zij herhalen in feite de kritiek die de mannen van de Reactie lang geleden hadden op de Verlichtingsfilosofen. De Verlichting spreekt over 'de' mens, maar, zo stelden de organicisten, 'de mens is in de wereld niet te vinden'. Wel zijn er Fransen, Italianen en Russen. De Verlichting gaat uit van mensen die geboren zijn als ze twintig zijn, zonder ouders, zonder verleden, zonder traditie en vaderland. De Verlichting ziet over het hoofd dat mensen altijd staan in een traditie en een cultuur en dat hun identiteit daarmee verweven is. De mens behoort altijd tot een gemeenschap, een volk. Mensen ontlenen hun identiteit niet aan abstracte idealen van een universele rede, maar aan gemeenschappen waarin ze zijn geboren en opgegroeid (De Lange, 1989).

Het is om deze reden dat communitaristen de door liberalen gebezigde term 'levens*plan*' verwerpen. Deze term suggereert dat een individu zijn visie op het goede leven kiest en uitvoert, en dat het leven dus planbaar en maakbaar is. En dat is een (gevaarlijke) illusie, meent de communitarist. Mensen kiezen hun levensprojecten niet, men wordt geboren in gemeenschappen en hun levensprojecten.

Communitaristen gebruiken dus wel de term 'levensproject' maar zij verstaan daar iets anders onder dan liberale individualisten (Kymlicka, 1989, p. 52 v.; 1990, p. 211 v.). In het liberalisme is een *levensproject* iets dat een individu kan kiezen en waarvan hij zich kan losmaken. Individuen bepalen zelf wat voor persoon zij willen zijn, zij affirmeren hun eigen doelen. In het communitarisme is een levensproject een 'autoritatieve horizon' die voor het individu 'zijn' doelen bepaalt. Het zelf wordt geconstitueerd door gemeenschapelijke levensprojecten die liggen besloten in gemeenschappen en tradities. Levensprojecten worden dus niet gekozen maar ontdekt. In onze volwassenwording ontdekken wie we zijn, dat wil zeggen in welke levensprojecten wij ons bevinden. Dit betekent niet dat communitaristen de mogelijkheid van een zekere mate van vernieuwing van en kritiek op tradities ontkennen. Maar we moeten goed zien dat deze kritiek en vernieuwing zich altijd afspeelt binnen tradities. De traditie is achtergrond van immanente kritiek en vernieuwing.

Communitaristen vatten opvoeding dus op als de *verworteling* van het individu in gemeenschappen en tradities. Opvoeding behelst een *partijdige* inleiding van het kind in gemeenschappelijke praktijken (Haldane, 1986). 'Inleiden in praktijken' is niet kennismaken met praktijken via de 'weg van het begrijpen' maar bekend raken met

praktijken via de 'way of commitment'. Het kind groeit op in specifieke gemeenschappen met hun concepties het goede leven en wordt door deze concepties gevormd. Het doel van de opvoeding is dus 'materiële vorming': het kind moet zich inhoudelijke levensconcepties eigen maken. Opvoeding moet resulteren in de vorming van een door de gemeenschap gewenst karakter, in de vorming van deugden die het individu geneigd maken gewenst gedrag te vertonen in alledaagse en in probleemsituaties.

Het doel en de inhoud van de opvoeding zijn dus altijd ontleend aan een inhoudelijke levensconceptie van een gemeenschap. Deze conceptie is inhoud van de opvoeding en is opgenomen in het doel van opvoeding. Omdat dergelijke concepties de identiteit van de groep en daarmee ook van het individu bepalen, kunnen we zeggen dat opvoeding gericht is op het kweken en versterken van een *sociale identiteit*. Dit betekent dat het curriculum altijd een partijdige strekking en inhoud heeft. In het curriculum wordt gekozen voor inhoudelijke concepties van goede leven die moeten worden overgedragen.

4. Communitaristische opvoeding in een pluriforme maatschappij

Communitaristen verschillen met elkaar van mening over de wijze waarop partijdige opvoeding in een pluriforme maatschappij gerealiseerd kan worden. Drie posities kunnen onderscheiden worden.

Sommige communitaristen stellen dat we ondanks alle diversiteit toch moeten streven naar een *partijdig nationaal curriculum*, dat bestaat uit inhoudelijke kennisinhouden en waarden die nog door iedereen gedeeld worden of moeten worden. De opvoeding is gericht op de vorming van een nationale identiteit. En dat betekent dat de staat partijdig en opvoeder moet zijn (Haldane, 1987).

Achtergrond van deze keuze voor een *partijdige algemene vorming* die verplicht is voor iedere staatsburger, is de gedachte dat een staat niet gedefinieerd kan worden los van inhoudelijke opvattingen omtrent het goede leven. We treffen deze gedachte aan in het werk van Sandel. In diens optiek is een inhoudelijke conceptie van het goede leven het cement van een maatschappij. De staat moet in zijn instituties deze conceptie veronderstellen en uitdragen.

Eigenlijk vinden communitaristen van dit type dat de staat een '*one nation state*' behoort te zijn. Eigenlijk zijn zij voorstander van assimilatie-politiek. Nieuwkomers moeten zich aanpassen aan de waardenconsensus die de staat in zijn instituties veronderstelt en uitdraagt (verg. Avineri & de-Shalit, 1992, p. 7).

Critici merken op dat zo'n waardenconsensus er in moderne, liberale democratieën niet meer is. We leven niet meer in een 'one nation state', maar in een pluralistische maatschappij waar het soort van fundamentele overeenstemming dat communitaristen veronderstellen, niet meer kan bestaan.

Toch stelt een communitarist als Sandel een niet onbelangrijk punt aan de orde: we hebben in een staat toch een kader van gemeenschappelijke waarden nodig dat de

maatschappij definieert. Hoe beperkt van omvang en formeel het ook is, zo'n kader fungeert als cement dat voorkomt dat de maatschappij als los zand uit elkaar valt. Van Asperen (1993) wijst om deze reden op verschillende plaatsen in haar werk op het belang van een publieke discussie over (beperkte) concepties van het goede leven die wij ondanks alle onenigheid toch nog met elkaar kunnen delen. We hebben de plicht - al kunnen concepties van goede leven niet dwingend beargumenteerd worden - om in een publiek debat een zekere waardenconsensus overeind te houden of daarnaar te streven. En in een liberale democratie wordt uiteindelijk in het parlement de inhoud van de nationale waardenconsensus vastgesteld.

Andere communitaristen komen tot de conclusie dat de diversiteit in moderne staten zo principieel is dat een partijdige opvoeding alleen nog maar gerealiseerd kan worden in homogene *'smallish communities'*. In onze maatschappij is er geen gemeenschappelijke inhoudelijke moraal meer, en dat betekent dat er van een gemeenschappelijke moraal alleen nog maar sprake kan zijn in homogene, lokale gemeenschappen die zich bevinden tussen individu en staat.[3]

Deze wens van een 'retreat to smallish communities' impliceert het idee van 'groepspedagogiek'. Iedere specifieke gemeenschap heeft haar eigen *groepscurriculum*, dat bestaat uit waarden en voorstellingen die ieder lid van die gemeenschap zich eigen moet maken. Opvoeding is gericht op de verwerving van een *groepsidentiteit*.

Deze opvatting kan men aantreffen in het werk van communitaristen als MacIntyre, Hauerwas en Nash. Zo pleit MacIntyre in zijn 'Three rival versions of moral enquiry' voor een 'verzuilde' universiteit waar de verschillende gemeenschappen hun eigen, elkaar bestrijdende morele tradities aan studenten doorgeven. MacIntyre pleit voor een opvoeding waarin studenten, die gewend zijn om te leven tussen verschillende tradities, leren dat leven de toeëigening impliceert van *inhoudelijke* waarden van een traditie en de vereenzelviging daarmee. Studenten moeten dus op een *partijdige* wijze worden ingeleid in de traditie van een particuliere gemeenschap.

Deze visie gaat uit van het bestaan van *multinationale of -culturele staten*. Het is om deze reden dat communitaristen van dit type (moeten) opteren voor een soort van liberale metamoraal die een pluriforme maatschappij van relatief autonome *gemeenschappen* moet mogelijk maken. Van de staat wordt terughoudendheid geëist. De staat mag de verschillende gemeenschappen niet verplichten tot een bepaalde conceptie van het goede leven (zo'n overkoepelende conceptie is er niet meer), maar moet de verschillende gemeenschappen in staat stellen hun eigen concepties te praktizeren, over te dragen en te continueren. Van de staat worden *groepsrechten* gevraagd.

Het zal duidelijk zijn dat de praktizering van deze communitarische visie leidt tot *segregatie* en een (zuilen)maatschappij waarin iedere gemeenschap haar eigen instituties, o.a. scholen en universiteiten, heeft.[4] De vraag is natuurlijk hoe in zo'n communitaristische opvoeding het kind kan worden voorbereid op een participatie in een pluriforme, democratische maatschappij waarin men met andersdenkenden te maken heeft. Deze vraag maakt duidelijk dat het communitarisme in zijn kritiek op eenzijdigheden in het

liberale denken terug dreigt te vallen in andere eenzijdigheden. In het communitarisme dreigt het individu te worden opgevat als ondergeschikt aan de gemeenschap.

Vanzelfsprekend zijn er ook posities waarin de twee voorgaande opvattingen met elkaar gecombineerd worden. Het leerplan bestaat dan uit twee pakketten. Het eerste pakket is nationaal van aard en is verplicht voor iedere (toekomstige) burger. Het bestaat uit relatief algemene vaardigheden (bv. een gemeenschappelijke taal), kennisinhouden (bv. vaderlandse geschiedenis) en de waarden en normen die behoren tot de nationale waardenconsensus. Dit pakket zorgt voor sociale cohesie, draagt bij tot de vorming van een nationale identiteit, en is op *alle* scholen curriculuminhoud. Het tweede pakket bestaat uit meer particuliere en inhoudelijke waarden en voorstellingen die van kracht zijn in de 'kleine' gemeenschap waarin het kind geboren is en opgroeit. De inhoud van dit pakket varieert van gemeenschap tot gemeenschap, en van school tot school. Dit onderdeel van het curriculum draagt bij tot de continuering van de groepsidentiteit van gemeenschappen.

5. Een gematigd-liberale visie op de relatie tussen gemeenschap, identiteit en opvoeding

In de vorige paragrafen zijn het liberaal-individualistische en het communitaristische perspectief op de relatie tussen identiteit, gemeenschap en opvoeding op een ideaaltypische en schematische wijze tegenover elkaar gezet. Gebleken is dat beide perspectieven eenzijdig zijn. In een adequate conceptualisering van opvoeding moet recht gedaan worden aan verschillende elementen die in beide perspectieven naar voren komen. Dit houdt echter niet in dat men een positie kiest die het midden houdt tussen liberalisme en communitarisme. Hoe genuanceerd men de relatie tussen individu en gemeenschap ook opvat, uiteindelijk moet er gekozen worden voor een liberaal of een communitaristisch antwoord op de vragen: 1. is er een liberale meta-moraal die alle inhoudelijke concepties van het goede leven overstijgt (Snik, 1992, p. 39; Avineri & de-Shalit, 1992, p. 4)?, en 2. is het individu in staat om tradities te overstijgen waarin het is opgegroeid? Ik meen dat de communitaristische kritiek op het atomistische persoonsbegrip voor een belangrijk gedeelte juist is, maar beantwoord deze twee vragen bevestigend. Ik kies dus voor een gematigd-liberale opstelling. Met zes opmerkingen geef ik de kern van deze positie weer:

1. Er is mijns inziens geen reden om de liberale meta-moraal te verwerpen waarvan we in moderne, democratische staten (moeten) uitgaan. Deze moraal is gebaseerd op het scepticisme-argument en maakt pluriformiteit van individuen en gemeenschappen mogelijk. Het is een moraal die niet alleen door liberalen maar in een bepaalde zin ook door pluriform-denkende communitaristen aanvaard moet worden.

2. Dat mensen volstrekt autonoom zijn, aan gemeenschappen voorafgaan, en los van bindingen besluiten om tot gemeenschappen toe te treden of zich daarvan los te maken, is een onjuist beeld. Maar een mate van autonomie is mogelijk. Van autonomie is sprake als individuen (elementen van) concepties van het goede leven kritisch aanvaarden, verwerpen of bijstellen (zie ook Snik, 1990). Ik licht dit punt toe.

Sandel (1982, p. 86, 94, 160), een communitarist, stelt dat het liberale idee van het atomistische, niet-gesitueerde, 'unemcumbered' zelf strijdig is met ons zelfbegrip. Het 'ik' is geen instantie achter of voor mijn doelen. In de zelf-identificatie identificeer ik mijzelf met mijn doelen. In het inzicht in wie ik ben zie ik mijzelf als geïnvolveerd in sociale praktijken, als gesitueerd in een lokaal-historische gemeenschap. Zonder twijfel is dit aspect van het zelfbegrip voor een belangrijk gedeelte juist. Maar het is niet ons totale zelf-begrip. Terecht merkt Kymlicka (1989, p. 53 v.; 1990, p. 213 v.), een gematigd-liberaal, op dat een persoon zichzelf ook opvat als een ik dat niet totaal opgaat in gemeenschappen, sociale projecten en concepties van het goede leven. Wij ervaren onszelf als een mogelijkheid tot distantie, tot ontbinding en binding, tot het overstijgen van de lokaal-historische gemeenschappen en praktijken waarin we opgegroeid zijn. Op dat vermogen tot distantie spreken we elkaar ook aan. Iemands sociale identiteit is weliswaar in tal van gevallen een verzachtende omstandigheid, maar niet een verontschuldigende omstandigheid. We staan elkaar niet toe dat we ons verschuilen achter de gemeenschappen en tradities waarin we ongevraagd geboren en opgegroeid zijn. Uiteindelijk zijn we ook tot op zekere hoogte en binnen zekere grenzen verantwoordelijk voor onze eigen bindingen.

Autonomie heeft betrekking op overgeleverde tradities en geschiedt tegen de achtergrond van overtuigingen die (nog) niet ter discussie staan. Voorwaarde voor deze kritische houding is de ontwikkeling van intellectuele deugden en post-conventionele principes zoals deze in zogeheten kritische tradities ontwikkeld zijn (Scheffler, 1973; Snik, 1990). Vernieuwing van en kritiek op tradities is méér dan immanente kritiek en vernieuwing binnen tradities op basis van tradities. Daarnaast is er ook een mate van kritiek op en vernieuwing van tradities zelf, waarbij tradities overschreden worden met behulp van traditie-overschrijdende beginselen. Deze vernieuwing heeft betrekking op elementen van tradities, en kan, soms, ook betrekking hebben op een gehele traditie. Men kan niet binnen het Nederlands de traditie van de Nederlandse taal overboord gooien; men kan, al blijf je er altijd door getekend en gevormd, wel afscheid nemen van de levensbeschouwelijke traditie waarin je bent opgegroeid.

Ik-identiteit staat dus nimmer tegenover sociale identiteit, maar heeft daar altijd betrekking op. Het stadium van ik-identiteit impliceert een kritische houding tegenover verworven sociale identiteit. Ik-identiteit impliceert niet de verwerping van je sociale identiteit, maar de aanvaarding van een nieuw perspectief op deze. Kenmerken van sociale identiteit worden niet gezien als van buiten komende gegevens die men heeft te accepteren, maar, indien dit empirisch mogelijk is, als kenmerken die men kan aanvaarden, verwerpen of veranderen. (Ook de aanvaarding van aspecten van je sociale identiteit door te besluiten ze te laten zoals ze zijn, is natuurlijk een uiting van ik-identiteit.) Bekende voorbeelden zijn: je losmaken van het ouderlijk milieu, uittreden uit een geloofsgemeenschap of toetreden tot een nieuwe gemeenschap, iets doen aan het dialect waarmee je groot geworden bent. Deze elementen blijven natuurlijk wel een rol in je ik-identiteit spelen. Het heeft dan ook geen zin te ontkennen wat je geweest bent door je verleden te verloochenen. Wat je geweest bent maakt deel uit van wie je nu bent.

3. Doel van de opvoeding blijft mijns inziens de ontwikkeling van persoonlijke autonomie, een kritische houding ten aanzien van tradities waarin men is opgegroeid. De liberale visie op opvoeding en inleiden in tradities is echter onvolledig. Opvoeding tot concepties van het goede leven kan niet opgevat worden als een soort consumentenvoorlichting. Liberalen hebben de neiging om levensplannen op te vatten als een markt (Kymlicka, 1990, p. 219), en de verwerving van een levensplan als de aanschaf van een produkt. Net zoals je je als verstandige consument eerst laat voorlichten over de voor- en nadelen en de prijzen van wasmachines voordat je overgaat tot de koop van een wasmachine, zo laten mensen zich eerst rondleiden op de supermarkt van de levensplannen om daarna een levensplan aan te schaffen. Deze vergelijking gaat niet op. Individuen treden in eerste instantie niet toe tot een gemeenschap, zij kiezen geen levensprojecten, maar worden in de eerste stadia van hun leven in een bepaalde gemeenschap en haar concepties van het goede leven 'geduwd'. De ontwikkeling van autonomie start dus met de overdracht van particuliere concepties van het goede leven.

Deze ontwikkeling vereist echter meer dan partijdige traditie-overdracht. Nodig is ook dat men bekend raakt met de pluriformiteit van opvattingen over het goede leven, de ontwikkeling van kritische vermogens en intellectuele deugden, en de discussie over opvattingen. Het zijn juist deze latere, meer algemene en onpartijdige vormen van opvoeding die in liberale benaderingen aandacht krijgen (zie ook Snik & Ritzen, 1992).

4. Er kunnen dus minimaal twee stadia in de liberale opvoeding onderscheiden worden: traditie-overdracht (inclusief gewoontevorming) en ontwikkeling van autonomie. Aan deze traditie-overdracht als onderdeel van de liberale opvoeding moeten voorwaarden gesteld worden. Deze overdracht is immers niet gericht op de verhindering van de ontwikkeling van autonomie. Dat betekent dat opvoeders er niet op uit zijn om het kind te beschermen tegen pluriformiteit. Zij laten alternatieven toe in het leven van het kind. Zij staan toe dat kind zich losmaakt van opvattingen van ouders en eigen opvattingen kiest op een verantwoordende wijze. Er is dus een groot verschil tussen overdracht in een indoctrinaire 'opvoeding' en overdracht in een liberale opvoeding. Het is ook om deze reden dat het niet juist is om traditie-overdracht te zien als een voorwaarde voor liberale opvoeding. Dat zou het misverstand kunnen wekken dat indoctrinatie een voorwaarde is voor de ontwikkeling van autonomie - en dat is een zelftegenstrijdige gedachte. Gematigde traditie-overdracht is, omdat ze een voorwaarde is voor de ontwikkeling van autonomie, het eerste stadium en dus een onderdeel van de liberale opvoeding.

5. Traditie-overdracht is dus niet alleen onontkoombaar maar ook geboden als we een liberale opvoeding wensen. Op de vraag welke concepties in een pluriforme maatschappij in de vroege opvoeding inhoud van traditie-overdracht moeten zijn, is eigenlijk maar één antwoord mogelijk - die van de ouders en gemeenschappen. Twee argumenten geven wat mij betreft hier de doorslag. Ten eerste: het alternatief is dat de staat een bepaalde (dominante) levensconceptie aan alle ouders en gemeenschappen voorschrijft - en dat is staatspedagogiek. Ten tweede: als pluriformiteit voor ons een belangrijke waarde is, dan moeten gemeenschappen in staat gesteld worden hun eigen cultuur te continueren en over te dragen. Als dit niet gebeurt, dan unificeert de cultuur, dan assimileert iedereen zich aan de opvattingen van de groep die domineert, en valt er

op den duur niets meer te kiezen. Het is om deze reden een taak van de overheid om pluriformiteit te subsidiëren; in een maatschappij die pluriformiteit op prijs stelt, mag pluriform onderwijs best wat kosten. (Hetgeen niet wegneemt, dat er gesaneerd moet worden als identiteitsverschillen vervlakken.)

6. De vrijheid om in het eerste stadium van de liberale opvoeding in gemeenschappen (gezin en school) particuliere concepties over te dragen is dus begrensd (Lomasky, 1987, p. 172 v.; Crittenden, 1988). Een belangrijke voorwaarde is dat traditie-overdracht niet strijdig mag zijn met het individuele recht van het kind om (later) zijn eigen opvattingen omtrent het goede leven te kunnen en te mogen bepalen. Deze voorwaarde mag gesteld worden aan niet-liberalen, bv. fundamentalisten, die misbruik maken van de vrijheid van onderwijs om niet-liberale, theocratische opvattingen over te dragen. Deze voorwaarde kan ook gesteld worden aan neo-fundamentalistische groeperingen (Bromwich, 1992; zie noot 4) die via opvoeding en onderwijs kinderen proberen afhankelijk te maken van hun 'groepsdenken'. In dit verband is ook de volgende overweging relevant: wie vrijheid van onderwijs als een *liberale* waarde aanvaardt, moet consequent zijn en de individuele rechten in de opvoeding erkennen. Immers, als men van oordeel is dat de staat het recht niet heeft om burgers tot een bepaald geloof te verplichten (omdat *iedereen* zijn eigen levensconceptie moet bepalen), dan volgt daaruit dat ouders het recht niet hebben om kinderen op een dwingende manier een bepaalde levensconceptie op te leggen.

Summary

In this article the liberal individualistic and the communitarian view on the relation between personal identity, community and education are discussed. Both visions are one-sided. The author argues for a moderate liberal perspective in which the initiation of the child in communal conceptions of the good life is interpreted as a part of a liberal education for personal autonomy.

Correspondentieadres: G.L.M. Snik, Zesakkers 2129, 6605 TE Wijchen, Nederland

Noten

1. Met de termen 'conceptie van het goede leven' en 'levensproject' worden in de discussie die in dit artikel centraal staat opvattingen aangeduid over wat men in het leven de moeite waard vindt (Ackerman, 1980, p. 43). Dergelijke opvattingen worden gekenmerkt door persistentie, centraliteit en structuur (Lomasky, 1987, p. 26). Persistentie, omdat ze gedurende langere perioden het denken en leven van een persoon sturen. Centraliteit, omdat ze richting geven aan reeksen van handelingen. Structuur, omdat ze het leven van een persoon een mate van stabiliteit verlenen. Voorbeelden van levensprojecten en levensconcepties zijn: kinderen grootbrengen, God dienen, de Mammon dienen, de armen in Afrika helpen, Ajax, rijk worden.

2. De smalle moraal concurreert niet met brede moralen en vervangt deze ook niet, zoals sommige communitaristen veronderstellen als zij de liberale moraal verwerpen als 'te smal' of 'te leeg'. De smalle moraal heeft betrekking op brede moralen en veronderstelt dus hun aanwezigheid. In zekere zin is de liberale visie waarin moraliteit wordt opgevat als een combinatie van smalle moraal en brede moralen dus rijker dan de communitaristische visie waarin moraliteit vereenzelvigd wordt met brede moraal.

3. Communitaristen stellen hier een niet onbelangrijk punt aan de orde. Zij verwijten liberalen (die de staat opvatten als een associatie van onafhankelijke individuen) dat dezen vergeten dat er gemeenschappen zijn die zich bevinden tussen individu en staat, zoals bv. vakbonden, kerken en politieke partijen. Aan deze gemeenschappen ontlenen individuen een belangrijk deel van hun identiteit. De liberale misvatting leidt volgens communitaristen tot een proces waarin gemeenschappen veralgemeniseren en worden omgevormd tot consumentenorganisaties. Communitaristen betreuren dat.

4. Het is om deze reden dat het communitarisme opgevat mag worden als een van de inspiratiebronnen van het 'nieuwe fundamentalisme' op de Noordamerikaanse universiteiten (Bromwich, 1992, p. 44). Grondslag van het neo-fundamentalisme is het 'groepsdenken', de opvatting dat de groep waarin je geboren bent en opgroeit bepaalt hoe je denkt en wie je bent. Onderwijs moet in kleine gemeenschappen plaatsvinden en gericht zijn op het ontdekken van wie je door geboorte bent en door gebruik en gewoonte moet worden: vrouwenstudies voor de vrouwen, Afro-Amerikaanse studies voor de Afro-Amerikanen, etcetera.

Literatuur

Ackerman, B. (1980). *Social Justice in the Liberal State.* New Haven/London: Yale University Press.

Asperen, G.M. van (1993). *Het bedachte leven.* Amsterdam: Boom.

Avineri, S., & de-Shalit, A. (Eds.) (1992). *Communitarianism and Individualism.* Oxford: Oxford University Press.

Bromwich, D. (1992). *Politics by Other Means. Higher education and group thinking.* New Haven/London: Yale University Press.

Crittenden, B. (1988). *Parents, the State and the Right to Educate.* Burwood: Melbourne University Press.

Galenkamp, M. (1993). *Individualism versus Collectivism.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education.* Princeton: Princeton University Press.

Haldane, J. (1986). Religious education in a pluralist society. *British Journal of Educational Studies, 24,* 161-181.

Hirst, P.H. (1974). *Moral Education in a Secular Society.* London: University of London Press.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture.* Oxford: Clarendon Press.

Kymlicka, W. (1990). *Contemporary Political Philosophy.* Oxford: Clarendon Press.

Lange, F. de (1989). *Individualisme.* Kampen: Kok.

Lomasky, L.E. (1987). *Persons, Rights, and the Moral Community.* New York/Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry.* London: Duckworth.

Mulhall, S., & Swift, A. (1992). *Liberals & Communitarians.* Oxford/Cambridge: Blackwell.

Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice.* Oxford: Oxford University Press.

Sandel, M.J. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching.* London: Routledge & Kegan Paul.

Snik, G.L.M. (1990). *Persoonswording en opvoeding.* Kampen: Mondiss.

Snik, G.L.M. (1992). Morele opvoeding in het licht van het liberalisme-communitarisme-debat. *Wijsgerig Perspectief, 33,* 36-43.

Snik, G.L.M., & Jong, J. de (1993). De liberale moraal en vrijheid van onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 9* (6) [in voorbereiding].

Snik, G.L.M., & Ritzen, R. (1992). Naar een pluralistische benadering van morele opvoeding in het onderwijs. *Wijsgerig Perspectief, 33,* 43-49.

Spragens, Th. A. (1986). Reconstructing liberal theory: reason and liberal culture. In A.J. Damico (Ed.), *Liberals on Liberalism* (pp. 34-53). Totowa: Rowman & Littlefield.

Tamir, Y. (1990). Whose education is it anyway? *Journal of Philosophy of Education, 24,* 161-170.

White, P. (1983). *Beyond Domination.* London: Routledge & Kegan Paul.

White, J., & White, P. (1986). Education, liberalism and human good. In D.E. Cooper (Ed.), *Education, Values and Mind* (pp. 149-171). London: Routledge & Kegan Paul.

BEST COPY AVAILABLE

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 39-42

Grenzen aan de identiteit

Bedenkingen bij Ger Snik: Identiteit, gemeenschap, opvoeding

J. MASSCHELEIN

Ger Snik heeft zeer duidelijk en helder het liberaal-individualistische en het communitaristische perspectief geschetst, evenals de gematigde visie die hij zelf voorstaat. Ik zou drie kleine bedenkingen willen maken, variaties op het thema: 'grenzen aan de identiteit'. Mijn bedenkingen betreffen uitsluitend het theoretische kader. Ze duiden eerder summier een richting aan waarin misschien een kritiek kan ontwikkeld worden.

1. Ik ben het eens met Sniks afwijzing van beide perspectieven, maar niet met zijn afwijzing op grond van hun vermeende éénzijdigheid. Ik zou juist de nadruk willen leggen op wat beide in gelijke mate kenmerkt, en dus ook de gematigde versie van Snik typeert: nl. hun 'naturalisme'. Dit naturalisme miskent de pluraliteit van de menselijke gemeenschap en daarmee het "problematische" karakter ervan.

2. Ik onderschrijf volkomen het belang dat Snik hecht aan de menselijke autonomie, aan de mogelijkheid zich aan tradities en contexten te onttrekken, maar ik geloof niet dat die mogelijkheid in een identiteit kan worden gefundeerd.

3. Ik meen dat Snik de 'conceptualisering van opvoeding' ten onrechte beperkt tot het vormgeven, ontwikkelen van individuele (natuurlijke) vermogens, competenties of identiteiten. Hij veronachtzaamt daarmee de fundamentele betekenis van de pedagogische 'verhouding'.

1. Gemeenschap en identiteit

Snik karakteriseert het liberaal-individualistische en het communitaristische perspectief door te wijzen op de tegenstelling tussen het primaat van het individu, de autonomie en de ik-identiteit aan de éne kant, het primaat van de gemeenschap, de heteronomie en de sociale identiteit aan de andere kant. Die tegenstelling mag ons echter niet misleiden: voor beide perspectieven geldt op een bepaalde manier het primaat van de identiteit, of van de natuur (de natuurlijke identiteit), die tegelijk ook de gemeenschap sticht. Voor beide (en ook voor Sniks alternatief) geldt dat de gemeenschap 'natuurlijk' is, berust op een identiteit, die de basis vormt voor het denken, oordelen en handelen.

Voor beide, 'liberals' en 'communitarians', speelt identiteit een centrale rol, de verschillen betreffen eerder de opvatting betreffende de aard van deze identiteit. Ze betreffen het formele of substantiële, het particuliere of universele karakter ervan, of het actieve of passieve karakter van het identificatieproces. In een overzichtsartikel in 'Political

Theory' merkt Wallach terloops op: "One of the curiosities of the liberals/communitarians debate is how each side claims that the other fails to understand 'our' shared understandings, which are 'latent' or 'hidden' within us".[1] Het verschil betreft dus eerder de opvatting over wat "ons" *eigen* is, welke onze identiteit is.

In het eerste geval (waartoe Sniks gematigde versie behoort) is die identiteit universeel opgevat als het geheel van formele, redelijke vermogens die het individu met alle andere redelijke wezens deelt. De gemeenschap wordt gevormd door alle wezens die deze vermogens delen, het is dus een gemeenschap die op een 'natuurlijke' wijze gevormd is, d.w.z. door het krachtens de geboorte deelhebben aan eenzelfde 'natuur' of 'identiteit': de redelijkheid. Het is een identiteit die, als ik dat zo mag zeggen, de mens van huis uit, vanuit zijn (h)aard, toekomt. Het is dus ook een gemeenschap waar men van zelf en vanuit zijn 'zelf' toe behoort (zij het dat men, wat men van huis uit is, ook nog feitelijk moet waar maken).

In het tweede geval is de identiteit particulier opgevat als het geheel van inhoudelijke levensprojecten, praktijken en tradities die het individu met een aantal anderen deelt. De gemeenschap(pen) is (zijn) gevormd door alle wezens die deze inhoudelijke projecten, praktijken en tradities delen. Het is een gemeenschap waar men door geboorte toe behoort, waarin men zich (be)vindt. Ook hier is dus sprake van een gemeenschap die op een natuurlijke wijze gevormd is, d.w.z. door het deelhebben aan eenzelfde 'natuur' of identiteit, zij het dat het hier gaat om een sociale of 'tweede' natuur (sommigen spreken overigens over het communitaristisch perspectief in termen van 'sociaal naturalisme'). Ook hier behoort men van zelf en vanuit (via) zijn 'zelf' tot de gemeenschap.

Welnu, men kan zich afvragen of een gemeenschap die berust op identiteit wel een gemeenschap is, of er dan wel sprake is van een verhouding met anderen, met mensen die geen variaties zijn van een zelfde menselijkheid (redelijkheid, sociale natuur), die geen particulier geval zijn van *de* mens, niet 'ook' mensen, maar 'anderen'. Men kan zich afvragen of een gemeenschap niet gekenmerkt wordt door een onherleidbare pluraliteit, door een verscheidenheid en differentie die niet tot een eenheid te brengen is of van een gemeenschappelijke natuur af te leiden is. Indien we uitgaan van een onherleidbare pluraliteit, die niet in een natuur kan gevat worden, welnu dan is de gemeenschap, niet natuurlijk, maar problematisch. De gemeenschap, wat ik het domein van het politieke zou willen noemen - en het is opmerkelijk dat Snik die term niet gebruikt-, is niet in of met *de* mens(elijke natuur) gegeven (dat was de gedachte van het 'zoon politikon'). *De* mens is apolitiek, staat niet in verhouding. Misschien is de mens van huis uit wel een sociaal wezen, maar het is geen politiek wezen, politieke wezens bestaan niet. De gemeenschap bestaat immers niet in, vanuit, of via het wezen van *de* mens (wat alle mensen zouden delen: wij zijn onder ons), maar ze bestaat slechts tussen mensen (en dus buiten *de* mens), buiten het huis, in de publieke, politieke ruimte.[2] Mijn tweede bemerking sluit hierbij aan.

2. Autonomie en identiteit

Ik onderschrijf volkomen het belang dat Snik hecht aan de mogelijkheid tot persoonlijk handelen, denken en oordelen, aan de typisch menselijke mogelijkheid tot vernieuwing,

tot overstijging van tradities en contexten, tot meer dan immanente kritiek, de mogelijkheid om zich te onttrekken aan het voorgegevene, aan particuliere bepalingen en determinismen, m.a.w. aan de mogelijkheid te ontsnappen aan de terugkeer, de continuering of ontwikkeling van het zelfde, aan een in zich (of zijn wereld) (op)gesloten zijn, aan immanentie, aan zijn identiteit of natuur. Maar ik meen dat Snik zelf precies deze mogelijkheid uitsluit door haar toch weer te willen baseren op een 'identiteit' (een menselijke natuur).

Ik vind het zeer illustratief dat hij enerzijds zegt dat het mogelijk is de traditie waaraan men zijn identiteit ontleent te overstijgen. Dat men dus niet enkel immanent en binnen een horizont kan handelen, oordelen, denken, maar precies die horizont of context kunt doorbreken. Waarmee Snik dus de mogelijkheid lijkt te accepteren van wat Kant reflecterende oordelen noemde in tegenstelling tot de bepalende of determinerende oordelen die op (in de menselijke natuur) gegeven beginselen zijn gebaseerd. Maar dat is niet wat Snik doet, want hij verbindt die menselijke mogelijkheid opnieuw met een identiteit, sluit haar opnieuw op in de menselijke natuur, in dat wat hij de traditieoverschrijdende beginselen noemt, of het vermogen tot distantie dat alle redelijke wezens delen.

Het zich onttrekken aan de 'natuur' is echter niet de zaak van enig subject (individueel of collectief), deze mogelijkheid dankt *de* mens niet aan zich-zelf (zij het individueel of een collectief zelf), hij bezit het niet krachtens zijn geboorte, van nature uit (ook niet vanuit zijn sociale natuur). En daarmee bedoel ik niet alleen dat de mens ertoe moet worden opgevoed, dat m.a.w. zijn natuur een vervollediging, een vervolmaking of een ontwikkeling vereist, maar vooral dat deze mogelijkheid geen (individueel) wezenskenmerk is, geen zaak van *de* mens, van worden wie men in wezen (van nature) is. De mens is niet van nature begiftigd met de menselijke capaciteiten van handelen, denken, oordelen. Die capaciteiten zijn niet ingeplant in elk geïsoleerd of natuurlijk individu, maar ze kunnen slechts tot uiting komen en verworven worden door het ingeschreven zijn in een verhouding die de mens precies buiten zichzelf brengt, door zijn ingeschreven zijn in een (concrete) menselijke wereld, in een particuliere menselijke gemeenschap.[3] Die menselijke gemeenschap, en daarmee distantieer ik mij ook van het communitarisme, is echter geen tweede natuur (geen gegeven cultuur of context), is geen tweede thuis of haard, maar een publieke ruimte, een ruimte die *tussen* mens *en* bestaat, die berust op pluraliteit, en daarmee niet natuurlijk, maar problematisch is.

Er is in die zin slechts een gemeenschappelijke wereld, waar er een wereld is in-gemeenschap, een wereld die niet tot een eenheid of natuur herleidbaar is, en dus *in die zin* gedenaturaliseerd is, bevrijd van de natuur, ook van de tweede natuur: de traditie of de geschiedenis. De ontworteling of denaturalisatie is constitutief voor het menselijke, we zouden zelfs kunnen zeggen voor de menselijke identiteit, indien we tenminste zien dat die identiteit hier afgeleid is, dat ze 'van de wereld' is, en niet van nature. De constitutie vindt plaats in het ingeschreven worden in een politieke gemeenschap.

3. Opvoeding en identiteit

Wanneer men aanneemt dat de menselijke identiteit op genoemde wijze 'problematisch' is, afhankelijk van de menselijke 'gemeenschap', en dus niet van een individueel vermogen of een tweede natuur, dan kan identiteitsvorming op zich eigenlijk nooit zonder meer een opvoedingsdoel zijn, en dat heeft m.i. gevolgen voor het opvoedingsbegrip zelf. Snik spreekt zelf op verschillende plaatsen over implicaties voor de conceptualisering van opvoeding. Mij lijkt echter dat hij daar niet aan toekomt, maar, en ik durf het haast niet meer zeggen, zich enkel, binnen het meest simpele middel-doel schema, in een hoogst discutabele onderneming inschrijft: het bepalen wie de mens in wezen is, en hoe hij dat wat hij in wezen is, moet worden. Maar, misschien gaat het in de opvoeding niet om een worden wie men in wezen, van nature, van huis uit is, wie men zelf is, maar om dat wat ons het latijnse 'educare' minstens laat vermoeden: het uit positie gebracht worden, uit de normale, natuurlijke, huiselijke gang van zaken gevoerd worden, in de problematische, publieke, menselijke wereld. En misschien gebeurt dat in en doorheen de verhouding, de pedagogische verhouding die de 'identiteit' eerder openbreekt in plaats van ze te sluiten, die een vrijheid mogelijk maakt die niet natuurlijk is maar problematisch.

Correspondentieadres: J. Masschelein, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Departement Pedagogische Wetenschappen, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Noten

1. Wallach, J.R. (1987). Liberals, communitarians, and the tasks of political theory. *Political Theory, 15*/4, 585.
2. Vgl. Arendt, H. (1993). *Was ist Politik* (p. 11)? (U. Ludz, red.). München: Piper.
3. Vgl. Legros, R. (1990). *L'idée d'humanité* (pp. 242 ev.). Paris: Grasset.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 43-55

Opvoeding, democratie en nationalisme

Het internationalistisch alternatief

L.J.A. VRIENS

Het centrale thema van deze pedagogendag, 'Opvoeding, democratie en nationalisme', is aangereikt door de politieke en culturele crisis in Europa. De actualiteit van dit thema behoeft geen nadere toelichting, al wordt deze in de uitnodiging wat exclusief in politieke termen gesteld en dan nog in een betrekkelijk korte historische context. In pedagogische termen zou ik de uitdaging van deze crisis in drie perspectieven willen vertalen. Ten eerste is er de geschiedenis en de rol die opvoeding en onderwijs hebben gespeeld bij het ontstaan van de huidige situatie. Ten tweede de actualiteit, waarin de vraag gesteld wordt wat het voor kinderen in onze tijd betekent om op te groeien in het huidige Europa, waarin nationalisme, racisme, antisemitisme, vreemdelingenhaat en heimwee naar een voorbije 'zekere' wereld zo'n grote rol spelen. En tenslotte kan ook de vraag gesteld worden naar de toekomst door ons af te vragen wat opvoeding en onderwijs kunnen doen om de crisis voor de opgroeiende generatie hanteerbaar te maken en eventueel te overwinnen.

Samenvatting

Ik wil in deze bijdrage op deze vragen ingaan via een kritische toetsing van de pedagogische merites van het internationalisme. Daartoe zal ik allereerst de legitimerende ideeën achter onze opvoedingsconcepten aanduiden. Daarna zal ik dieper ingaan op de wortels van de huidige politieke, culturele en pedagogische crisis. Vervolgens zal ik een schets bieden van het internationalisme in de geschiedenis en de huidige situatie om tenslotte tot een evaluatie te komen.

Legitimeringen van opvoedings- en onderwijsconcepten

In de pedagogische theorie worden de doelen van opvoeding en onderwijs veelal omschreven in termen van persoonsvorming, socialisatie en het doorgeven van cultuur. De term persoonsvorming drukt uit, dat jonge mensen bekwaamd moeten worden om min of meer zelfstandig hun weg te vinden in het leven. Dat vereist dat ze worden ingevoerd in de eisen die hun samenleving stelt, wat neerkomt op scholing in een aantal elementaire vaardigheden en socialisatie in de noodzakelijk geachte waarden en normen. Doorgeven van cultuur verwijst naar het feit, dat mensen als vormgevers van hun eigen wereld moeten kunnen voortbouwen op wat hun voorgangers tot nu toe hebben verwezenlijkt. In de pedagogische theorie en praktijk wordt de *waarde* van de opvoeding echter vooral gemeten in termen van de ontwikkeling van de persoon en de bijdrage

die deze persoon kan leveren aan de ontwikkeling van de wereld. Deze legitimatie van opvoeding en onderwijs in termen van persoonwording en individuatie is een verworvenheid van de twintigste eeuw. De proclamatie van de eeuw van het kind door Ellen Key, de waardering voor het individu als persoon en de nadruk op het belang van de persoonlijke identiteit hebben grote invloed gehad op de moderne pedagogische argumentatie.

In Nederland hebben de grondleggers van de algemene pedagogiek, Ph.A. Kohnstamm en M.J. Langeveld, het pedagogisch bouwwerk mede gefundeerd op de waarden van democratie, humaniteit en persoonlijke identiteit. Beide pedagogen zagen het wezen van de opvoeding in de vorming van de persoon en kenden de persoonlijke verantwoordelijkheid een centrale rol toe als het ging om het bepalen van de volwassenheid als democratisch en ethisch opvoedingsdoel.

Politieke, culturele en educatieve crisis

De politieke en morele problemen waar Europa momenteel mee worstelt zijn niet toevallig. De politieke crisis is een vrucht van een eeuwenoude geschiedenis waarin oorlog en geweld regel waren en waarin nationalisme en vreemdelingenhaat uiteindelijk leidden tot twee verwoestende wereldoorlogen. Na 1945 heeft de bevriezing van de politieke verhoudingen een tijdelijke rem betekend op de mogelijkheden tot revanche op historische ongerechtigheden, maar de oude kwalen werden er niet definitief door overwonnen. Daarvoor had de politieke structuur van na 1945 zelf teveel intrinsieke onrechtvaardigheden. Hele volkeren werden er in onderworpen aan een niet gewenst politiek systeem. De eigen vrijheid en welvaart werden beschermd door dreiging met een nucleaire holocaust, die het systeem echter ook zeer bestendig maakte, inclusief de systematische aantasting van zeer elementaire rechten van de mens. Bovendien werden de oude koloniale verhoudingen opgevolgd door nauwelijks minder afkeurenswaardige uitbuitingsrelaties. De omwenteling van 1990, die deze naoorlogse politieke structuur tenslotte omverwierp, heeft na een kortstondige bevrijdingseuforie dan ook baan gegeven aan de herleving van nationalisme, vreemdelingenhaat en antisemitisme. Inmiddels leven we weer in een wereld waarin de politiek machteloos lijkt te staan tegenover het aan de orde van de dag zijnde oorlogsgeweld en waar volkerenmoord tot de vanzelfsprekende 'wereldoriëntatie' van de opgroeiende generatie behoort.
Er is echter niet alleen sprake van een politieke crisis, de geloofwaardigheid van de westerse cultuur staat als zodanig ter discussie. De kritiek richt zich daarbij zowel op de consequenties van haar praktische vormgeving als op haar legitimatiegronden. Bij de praktische consequenties staan vooral de nadelen van een voortdurende expansie van wetenschap, techniek en economie centraal. De ontwikkelingen in wetenschap en techniek gaan nog steeds razendsnel, maar roepen ook problemen op die maar zeer ten dele door wetenschap en techniek zelf kunnen worden opgelost. In de economie en industrie lijkt de expansie inmiddels op te lopen tegen de realiteit dat we op een eindige planeet leven en dat we met de beperkingen daarvan rekening zullen moeten houden. De analyses van de Club van Rome hebben duidelijk gemaakt dat er grenzen aan de groei zijn, maar de consequenties van deze kritiek krijgen slechts moeizaam een beleidsmatige vertaling. Een extra probleem daarbij is, dat de nadelige gevolgen

van een halve eeuw intensieve militarisering van alle sectoren van het maatschappelijk leven nog lang merkbaar zullen zijn.

De kritiek op de legitimatie richt zich vooral op de 'ideologie van de vooruitgang' als de morele drager van de cultuur waarin wij leven. Deze ideologie vindt haar oorsprong in de Verlichting toen het 'project van de democratie en de moderniteit' begon. Dit project van de Verlichting heeft inmiddels onze kijk op de wereld bepaald met haar ideeën over vooruitgang, verandering, innovatie, verbetering en een steeds verder gaande beheersing of verovering van de werkelijkheid. Vooruitgang wordt gezien als een in principe oneindig proces van vermeerdering van kennis en wetenschap en toepassing van het gevondene in het dagelijks leven. Deze cultuur van beheersing, expansie en oneindige ontplooiing van menselijke potenties was aanvankelijk een specifiek westers produkt, maar heeft inmiddels praktisch de gehele wereld veroverd.

De morele pretentie van deze universele ontwikkeling wordt inmiddels fel bekritiseerd. Dat vooruitgang in kennis en wetenschap niet automatisch morele vooruitgang betekent, is in onze 'verlichte' twintigste eeuw inmiddels wel duidelijk geworden. Het lijkt er soms op dat wetenschappelijke vooruitgang evenveel heeft bijgedragen aan de perfectionering van het kwaad als aan de realisering van menswaardige doelen. Vooral de Tweede Wereldoorlog, waarin ook de wetenschap zich dienstbaar maakte aan de systematische vernietiging van mensen, heeft de vanzelfsprekendheid van een morele vooruitgang in onze cultuur grondig ondergraven. Maar als wetenschappelijke en technische ontwikkelingen relatief autonome processen zijn, die even goed in moreel verwerpelijke als moreel goede politieke systemen voortgang vinden, dan rijst onmiddellijk de vraag wat we dan nog wel vooruitgang kunnen noemen en op grond van welke argumenten.

In zo'n situatie moeten we ons de vraag stellen hoe de mens deze door hem in gang gezette ontwikkelingen kan beheersen of sturen. De kritische analyses van filosofen als onder andere Spengler, Arendt, Adorno, Lyotard betogen, dat de Verlichting op deze vraag geen antwoord heeft (o.a. Vriens, 1992). De vraag is dan uiteraard wel of er alternatieven voorhanden zijn om het 'postmoderne tijdperk' vorm te geven. Wat zich als zodanig aanbiedt, op de domeinen van politiek, wetenschap, filosofie, religie, kunst is zo complex, meerduidig en vaak ook tegenstrijdig, dat een nieuwe breed gedragen, geïntegreerde visie nog ver weg lijkt.

De crisis van onze cultuur heeft ook zijn weerslag op het veld van opvoeding en onderwijs. Dat ligt voor de hand. Onderwijs en opvoeding ontlenen hun legitimiteit in belangrijke mate aan de overdracht van huidige cultuur èn de voorbereiding op het leven in de toekomstige cultuur. Als er sprake is van een diepgaande cultuurcrisis, dan kan opvoeding zich niet meer automatisch oriënteren op de historische verworvenheden van de cultuur omdat de oude ideeën hun vanzelfsprekendheid verloren hebben. Bovendien is de toekomst in zo'n situatie willekeuriger en onzekerder geworden, omdat er geen lijn meer is die heden met verleden èn toekomst verbindt. Volgens Hannah Arendt (1980) kan de ernst van een culturele crisis *bij uitstek* afgemeten worden aan de ernst van educatieve problemen, omdat opvoeding en in mindere mate onderwijs tot de natuurnoodzakelijkheden van een cultuur behoren (p. 92).

In het onderwijs is het niet moeilijk om een crisisachtige situatie aan te tonen. Veel vanzelfsprekendheden zijn daar inmiddels ten onder gegaan in een constante stroom van vernieuwingen, innovaties, aanpassingen en veranderingen. Deze worden vrijwel nooit gelegitimeerd vanuit een duidelijke pedagogische of didactische analyse, maar bijna steeds in termen van aanpassing aan de moderne ontwikkelingen en de zorg om niet te ver achter deze ontwikkelingen aan te lopen. Illustratief voor deze situatie is bijvoorbeeld, dat onderwijskundige innovatietheorieën zich nauwelijks bezighouden met waar het onderwijs voor staat, maar des te meer met de vraag hoe de gewenste veranderingen op verantwoorde manier te 'managen' zijn. Zelfs de huidige discussie over de kwaliteit van het onderwijs wordt in dit soort termen gevoerd. Feitelijk heeft de onderwijskunde zich teruggetrokken op uitvoeringstaken en het denken over de bedoelingen en doelstellingen van het onderwijs uitbesteed aan overheid en politiek. Dit heeft vooral in de jaren tachtig geleid tot een overaccentuering van technologische en economische eisen en verwachtingen ten koste van de vormingskanten van het onderwijs.

Ook de zekerheden van de primaire opvoeding zijn door de ontwikkelingen op losse schroeven gezet. Het traditionele gezin is allang niet meer het enige en onbesproken primaire opvoedingsmilieu. Uit diverse hoeken worden de tot voor kort vanzelfsprekende opvoedingstaken onder vuur genomen en afgewogen tegen andere maatschappelijk wenselijk geachte doelen als emancipatie en een grotere deelname aan het arbeidsproces. In onze cultuur is opvoeden geen 'natuurlijke zekerheid' meer, maar veeleer een te begeleiden 'cultuurlijke onzekerheid'.

Parallel met deze ontwikkelingen is ook de legitimatie van het traditionele opvoedingsbeeld, zoals dat vooral door de naoorlogse geesteswetenschappelijke pedagogiek verwoord is, fel bekritiseerd. Enigszins stereotiep geformuleerd kunnen we stellen, dat de traditionele noties van deze pedagogiek door drie alternatieven onder vuur zijn genomen. Het technologisch of empirisch-analytisch alternatief heeft in de lijn van de dominante wetenschappelijke ontwikkeling de pedagogiek uitgedaagd om haar normativiteit op te geven ten faveure van een meer 'wetenschappelijke' oriëntatie om zo bij te dragen aan een groeiend empirisch kennisbestand over de opvoeding. Het 'kritische' alternatief heeft, ter bevordering van democratisering de pedagogiek vooral uitgedaagd om zich als wetenschap vooral dienstbaar te maken aan de economische en politieke emancipatie van de onderdrukten.

Het nihilistisch alternatief tenslotte heeft de pedagogiek uitgedaagd om haar opvoedende pretenties op te geven. Op basis van romantische opvattingen stelt men, dat opvoeding de ontwikkeling van kinderen alleen maar schaadt. Men gaat er dan impliciet of expliciet van uit, dat kinderen zelf bekwaam zijn om hun eigen opgroeien te regelen en dat opvoeders primair metgezellen zijn en hoogstens bewakers van gunstige groeicondities. Al deze alternatieven hebben in de afgelopen jaren geleid tot verhitte debatten over wat wel en niet pedagogisch verantwoord is in opvoeding en onderwijs en waar de wetenschappelijkheid van de pedagogiek op gebaseerd kan worden. De algemene tendens in onze cultuur is geweest om opvoeden minder te legitimeren vanuit de wens om culturele verworvenheden over te dragen en meer aan de autonomie van kind of jeugdige over te laten. De laatste jaren lijkt er weer een ontwikkeling te ontstaan om meer te gaan

overdragen. De duidelijkste illustratie daarvan is wel de oproep van Nederlandse bewindslieden aan de school om haar opvoedende taken weer op zich te nemen. Centraal argument daarbij is de waarde van de opvoeding als overdrager van de noodzakelijke waarden en normen.

Opvoeding, pedagogiek en nationalisme

Onze noties omtrent een pedagogisch verantwoorde opvoeding wortelen in het moderniseringsproject van de Verlichting. Centraal in dit project staan 'universele' waarden als wetenschappelijke vooruitgang, democratie en op termijn 'eeuwige vrede'. Opvoeding en onderwijs werden in dit project bevorderd om de mens uiteindelijk in staat te stellen deze universele waarden voor iedereen te realiseren.
De morele kracht van het streven naar moderniteit is echter van meet af aan aangetast door een verbinding met het parallel opkomende nationalisme. Verlichting en nationalisme waren bondgenoten in het bredere streven naar de bevrijding van de politieke en culturele overheersing door kerk en geloof. Waar de Verlichters de autonomie van de rede proclameerden in de strijd tegen onwetendheid, geloof en bijgeloof, benadrukte het nationalisme de soevereiniteit van de staat in naam van het volk.

Oorspronkelijk was er ook geen grote tegenstelling tussen universalisme en nationalisme of patriottisme. Het beginnende nationalisme diende vooral de vorming van de moderne staat. Het was gericht op het scheppen van een zekere eenheid tussen tot dan toe in tamelijk los verband levende regio's. Deze doelstelling liet zich nog uitstekend rijmen met de denkbeelden van de Verlichting. Rousseau bijvoorbeeld propageerde zijn nationalistische ideeën binnen een ideologie van vreedzaam naast elkaar levende volksgemeenschappen (Fetscher, 1974, p. 60 e.v.). Ook bij Kant betekende wereldvrede door een internationale democratische rechtsorde allerminst een afscheid van het stelsel van soevereine staten (Kant, 1917, p. 82 e.v.).

Door de Franse revolutie en de daarop volgende oorlogen werd het nationalisme echter aangewakkerd. Onder invloed van de romantiek werd het in de negentiende eeuw een van de meest dominante krachten achter de politieke en culturele ontwikkelingen in Europa. Het begrip natie, dat oorspronkelijk vooral een aanduiding was van een politieke realiteit, kreeg een bovenrationele, vaak mythische meerwaarde toegeschreven. Een natie was een volksgemeenschap met een eigen identiteit, die zou blijken uit een gezamenlijke geschiedenis, een gezamenlijke etniciteit, een gezamenlijke taal, een gezamenlijk gebied, een gezamenlijke cultuur en uiteraard ook gezamenlijke doelstellingen. Deze ideologie van gezamenlijkheid werd veruiterlijkt door institutionalisering, riten, symbolen, normen en sancties die de loyaliteit moesten afdwingen. Want gezamenlijkheid moet, in tegenstelling tot wat de mythe suggereert, uiteraard wel georganiseerd worden. Om dit te bereiken stonden de machthebbers diverse middelen ter beschikking. Het beste was uiteraard het hebben van een erfvijand, die alleen bij voldoende eenheid het hoofd kon worden geboden. De invoering van de militaire dienstplicht was daartoe een probaat middel en diende meteen ter verspreiding van de nationale ideologie. Voor dat laatste was ook de krant een uitstekend nieuw medium. Daarnaast ontwikkelde men een cultuurpolitiek waarin mogelijkheden werden geschapen voor studies in eigen taal en geschiedenis. En uiteraard maakte men ook gebruik van opvoeding en onderwijs.

Er is waarschijnlijk geen land in Europa waar het onderwijs geen rol heeft gespeeld in de verbreiding van de nationale ideologie en de vorming van een nationale identiteit. Op school werd de moedertaal geleerd, men werd er onderricht in de nationale geschiedenis, uiteraard toegespitst op de heldhaftige kanten en men leerde er de waardering van de nationale deugden zoals trouw en gehoorzaamheid aan de natie, discipline en plichtsbetrachting.

De pedagogiek als academische discipline heeft in dit proces een belangrijke rol gespeeld. Waar opvoeding en onderwijs een belangrijke rol kregen toebedeeld in het proces van natievorming, leverde de pedagogiek de 'wetenschappelijke' verantwoording voor dit streven. In Duitsland speelden de pedagogen van de 'Deutsche Bewegung' een belangrijke rol in de eenwording van Duitsland en ook in de twintigste eeuw waren vele bekende pedagogen zeer nationalistisch. In andere landen was het nationalisme in de pedagogiek evenzeer aanwezig, zij het misschien wat minder extreem.
Waar echter de eigen natie een mythische waarde werd toegekend had men weinig oog voor de waarde van wie niet tot deze groep behoorden. Loyaliteit aan de eigen groep werd maar al te vaak verkregen door het eigen volk superieur te achten en zich af te zetten tegen de ander, zowel in binnen- als in buitenland. De onverdraagzaamheid van het nationalisme heeft uiteindelijk de spanningen in Europa zo opgevoerd, dat mensen in 1914 massaal bereid waren zich enthousiast in de loopgraven te storten.

Het internationalistisch alternatief

Tegen dit groeiende nationalisme is ook verzet geweest. Er was uiteraard weerstand van de kerken, die door de revolutionaire ontwikkelingen hun invloed en privileges aangetast zagen. Bovendien waren er bedenkingen tegen de geest van het modernisme, dat de gelovigen aan het twijfelen bracht over de boodschap van het geloof. Het nationalisme als ideologie werd minder aangevochten, al bleef met name de Rooms-Katholieke kerk als internationale organisatie haar universeel geestelijk gezag boven het wereldlijk gezag van de staat stellen.

Een niet regressief alternatief werd geboden door het opkomende internationalisme. Internationalisme staat voor een stroming die streeft naar een politiek van internationale samenwerking via het creëren van een complex van internationale organisaties. Daarnaast heeft het begrip ook de betekenis van een gezindheid, namelijk het bewust willen behoren tot een wereldgemeenschap. Deze gezindheid gaat vaak gepaard met een bereidheid om delen van de nationale soevereiniteit over te dragen. Een onderscheid met de oude 'bovenstatelijke' positie van de kerken is, dat internationalisme zich in principe wel baseert op de uitgangspunten van de Verlichting, maar het extreme nationalisme van de romantiek afwijst of aanzienlijk tempert. Internationalisme is dus als een moderne ideologie te beschouwen, die zich vooral richt op de universele vredesboodschap van de Verlichting.

De eerste aanzetten tot internationalisme liggen in de vredesorganisaties die in Amerika ontstonden als reactie op de Napoleontische oorlogen. In 1815 werden daar de New York Peace Society en de Massachusetts Peace Society opgericht. In Engeland volgde

in 1816 de Society for the Promotion of Permanent and Universal Peace. Ook in andere landen ontstonden vredesorganisaties en in 1843 werd in Londen het eerste internationale congres van oorlogsbestrijders gehouden. Er zouden er nog talrijke volgen. Geheel in de lijn van Kant zag men vrede als een bereikbaar doel door internationale samenwerking tussen soevereine staten en arbitrage bij conflicten. Democratie en vrijhandel waren daarbij de instrumenten, terwijl onderwijs de volkeren deze beginselen kon bijbrengen.

Naast deze burgerlijk liberale opvatting ontstond halverwege de negentiende eeuw het socialistisch-anarchistisch internationalisme. Hierin werd de noodzaak benadrukt van internationale solidariteit tussen de arbeiders van alle landen, die overal in dezelfde positie van uitbuiting door de overheersende klassen verkeerden. Na de Eerste Internationale koos de arbeidersbeweging ook een antimilitaristische opstelling en leverde een belangrijke bijdrage aan de vredesbeweging, die onder deze invloed ook internationalistischer werd. De socialistische beweging heeft, zoals bekend, dit antimilitaristisch internationalisme niet consequent volgehouden. De Tweede Internationale heeft, zij het na felle onderlinge debatten, in 1907 haar principiële opstelling tegen het nationalisme laten varen (Tuchman, 1985, p. 557 e.v.) en in 1914 ging de idee van internationale solidariteit van de arbeidersklasse ten onder in de nationalistische euforie van de wereldoorlog. Na deze oorlog kon de draad niet meer worden opgepakt, onder andere omdat men zich te slaafs identificeerde met de Russische revolutie.
In de laatste helft van de negentiende eeuw ontstond binnen de burgerlijk liberale vredesbeweging ook een radicaler internationalisme. Het streven werd nu ook een politiek maatschappelijke vernieuwing, inclusief een verandering van het statenstelsel. De ideologie van deze variant werd gesteund door een besef, dat de wereld een ontwikkeling kent naar steeds grotere verbanden, die op den duur ook de betekenis van de nationale staten zullen verminderen. De voornaamste argumenten haalde men uit de ontwikkeling van een wereldeconomie, de toename van het internationale verkeer, de toegenomen onderlinge communicatievormen die internationale afspraken nodig maakten en de ontwikkeling van het internationaal recht, dat uitmondde in de bouw van het Vredespaleis in Den Haag en de oprichting van een Permanent Hof van Arbitrage. Dat deze ontwikkelingen nog in de beginfase verkeerden, deed aan het optimisme niet veel af. Immers, "in de praktijk hebben tal van Staten uit vrijen wil zich hiertoe verbonden" (Flier, z.j., p. 161).

Na de Eerste Wereldoorlog richtte het internationalisme zich vooral op de Volkenbond. Deze organisatie werd in 1919 opgericht om in de toekomst de vrede te handhaven volgens de beginselen van nationaliteit, internationale samenwerking, vrijheid en rechtvaardigheid. Aangezien de oprichting van de Volkenbond gekoppeld was aan het vredesverdrag van Versailles, werd deze door de overwonnen partij vooral gezien als een instantie van de overwinnaars om de 'nieuwe wereldorde' te handhaven, een wereldorde die als zeer onrechtvaardig werd ervaren en niet alleen door de verslagenen. Het feit dat Amerika niet meedeed en dat de overwonnen landen in eerste instantie werden geweerd, deed het morele gezag van de Volkenbond ook geen goed en gaf weinig vertrouwen in de kwaliteit van de internationale rechtsorde waar deze organisatie voor stond. De Volkenbond werd een losse politieke organisatie met een beperkte macht en zonder mandaat om beleid te ontwikkelen op het gebied van onderwijs, wetenschap en cultuur. Desalniettemin was hij de voornaamste belichaming van de

internationalistische gedachte dat vrede tussen de volkeren door een internationale rechtsorde mogelijk moet zijn.

Na de Tweede Wereldoorlog is deze rol overgenomen door de Verenigde Naties. Deze internationale organisatie is zowel een voortzetting van de doelstellingen van de Volkenbond als een correctie op dit orgaan. Hoewel ook de politieke macht van de VN begrensd wordt door de invloed van haar machtigste leden, wat vooral in de tijden van de Koude Oorlog regelmatig tot een politieke verlamming leidde, is haar moreel gezag aanzienlijk groter dan dat van de Volkenbond. Door de opname van de voormalige koloniale volkeren in de internationale organisatie zijn de VN meer dan haar voorganger een vertegenwoordiger van de wereldbevolking. Bovendien is de doelstelling om de internationale vrede en veiligheid te handhaven ook gelegitimeerd met de "Universele Verklaring van de Rechten van de Mens", die in principe een morele agenda vormt om zowel de internationale als binnenlandse politiek van haar lidstaten te toetsen. Verder hebben de VN een veel uitgebreidere taak om de *voorwaarden* voor vrede en internationale samenwerking tussen de volkeren te bevorderen via met haar verbonden intergouvernementele instellingen, zoals bijvoorbeeld UNESCO, de organisatie voor onderwijs, wetenschap en cultuur.

De Verenigde Naties vormen echter niet de enige oriëntatie voor het internationalisme. Ook regionale organen kunnen hier een functie vervullen. In ons werelddeel heeft het streven naar Europese eenwording een belangrijke functie gehad in het overwinnen van het nationalisme in Europa. De huidige Europese Economische Gemeenschap lijkt er in geslaagd om definitief een einde te maken aan een eeuwenoude vijandschap tussen Frankrijk en Duitsland. En al is de Europese Gemeenschap nog geen politieke eenheid, zij heeft wel een grote invloed op een meer internationale oriëntatie in onderwijs en wetenschap.

Opvoeding, pedagogiek en internationalisme

Wat is de reikwijdte geweest van het internationalisme in het veld van opvoeding en onderwijs? Zo'n vraag valt niet eenvoudig te beantwoorden. In eerste instantie moeten we natuurlijk constateren, dat de actuele historische ontwikkelingen het internationalisme in het onderwijs weinig ruimte boden. Dat zegt echter weinig over de waarde of het gelijk van het gedachtengoed van deze stroming. Bovendien moeten we recht doen aan het feit, dat het internationalisme in de loop der tijd diverse ontwikkelingen heeft doorgemaakt. Was het aanvankelijk een ideologie met weinig politieke steun, die zich keerde tegen het overheersende nationalisme en de nadruk legde op de gezindheid van mensen, later kon het zich richten op officiële politieke organen als de Volkenbond, de Verenigde Naties en de Europese Gemeenschap. Dat is ook te zien in de ontwikkelingen van opvattingen waarmee men zich tot het onderwijs richtte. Voor de Eerste Wereldoorlog sloot men nauw aan bij de opvattingen van de burgerlijk liberale vredesbeweging en bepleitte, dat onderwijs zou moeten bijdragen aan een vreedzaam samenleven en samenwerken van de volkeren. In dat kader vroeg men aandacht voor vredesdeugden als begrip en respect voor de ander en vertrouwen in de positieve mogelijkheden van de mens. Ook probeerde men internationale contacten tussen

onderwijsgevenden van de grond te krijgen. Rond 1900 was er al een internationale beweging tot vernieuwing van het onderwijs, die reformpedagogische idealen verbond met een internationalistische visie.

Daarnaast richtte men zich vanuit de vredesbeweging tot het bestaande onderwijs met kritiek op het ongebreidelde nationalisme en chauvinisme. Men pleitte voor meer nadruk op de gelijkwaardigheid der volken, zij het dat men maar al te vaak de koloniale kwestie ontweek. In dit kader werd ook het centraal stellen van de oorlogsgeschiedenis in het geschiedenisonderwijs aan de kaak gesteld. Al in 1895 verscheen in Nederland de eerste alternatieve geschiedenismethode, die het accent legde op de ontwikkeling van de cultuur en de beschaving. Deze 'tuitlampjeshistorie' had overigens niet erg veel succes (Niemeyer, 1959, p. 203).

Na de Eerste Wereldoorlog ging men met hernieuwde ijver werken aan de reeds aanwezige idealen. De internationale samenwerking om het onderwijs te vernieuwen werd opnieuw ter hand genomen, onder andere dankzij de New Education Fellowship, die in 1921 werd opgericht om een band te scheppen tussen de opvoeders van alle landen. De overheersende toon van bij deze organisatie aangesloten opvoeders was internationalistisch en reformpedagogen als Boeke en Montessori aarzelden niet om hun onderwijssysteem als vredesbevorderend aan te prijzen.

Daarnaast richtte men zich ook op de Volkenbond als concrete mogelijkheid om het verschijnsel oorlog te overwinnen. Het werk van de Volkenbond moest brede politieke steun krijgen en deze 'geestesgesteldheid der Volken' kon door het onderwijs opgebouwd worden. In een brochure 'De Volkenbond en de school' wordt dit als volgt uitgelegd: "En waarop zou deze arbeid meer neerkomen dan op de vormers der jeugd, de ouders, den onderwijzer, den godsdienstleeraar? Niet het minst, wellicht bovenàl den onderwijzer. Want de bereidheid tot het helpen vormen van een nieuw recht tusschen volken is niet *alleen* een zaak van geesteshouding, maar daarnaast evenzeer een kwestie van inzicht, van kennis. Kennen van de werkelijke toestanden en hun soms bijna onontwarbare verwikkelingen enerzijds, speuren, *kunnen* speuren in de juiste richting anderzijds" (Casimir & Van Maanen, z.j., p. 3).

De toon van de brochure is die van de redelijkheid van de bevordering van de volkenbondgedachte in de natuurlijke loop der geschiedenis, die de wereld steeds kleiner doet worden en oorlog steeds zinlozer maakt. Deze gedachten kregen ook steun van de Nederlandse overheid, maar blijkens een in de jaren dertig uitgevoerd onderzoek naar de inhoud van de Nederlandse geschiedenisschoolboeken was dit lang geen vanzelfsprekende zaak (Blankendaal, 1980, p. 104 e.v.).

Na de Tweede Wereldoorlog is er een verdere groei van het internationalisme. Het nationalisme wordt steeds meer gezien als een gevaarlijk verschijnsel, dat moet worden ingedamd en het wordt ook langzamerhand teruggedrongen. Daarbij spelen de integratie van Europa en de Verenigde Naties een belangrijke rol.

Ook in pedagogiek en onderwijs wordt aandacht gevraagd voor het kweken van begrip, met name door het bevorderen bij de jeugd van internationale contacten (Langeveld, 1950; Closset, z.j.). De invloed daarvan is moeilijk te beoordelen. Met de toename

van welvaart en communicatiemiddelen is er wel een groei te zien van dit soort 'international understandig'-activiteiten, bijvoorbeeld in de vorm van uitwisselingsprojecten, maar een beeld van omvang, programma's, frequentie ontbreekt.

Met betrekking tot de internationale organen kunnen we constateren, dat in het onderwijs wel kennis hierover wordt aangeboden, maar of dit ook geleid heeft tot een toename van een gezindheid van internationalisme is de vraag. De grootscheepse immigratie van diverse minderheden sinds de jaren zestig heeft het internationalisme nog eens de extra taak gegeven om zich ook op de binnenlandse 'internationale' problemen te richten.

Een goede naoorlogse ontwikkeling is de zuivering van onderwijsmethodes van vooroordelen en vijandbeelden en de heroriëntatie van het vak geschiedenis van een nationalistische krijgsgeschiedenis naar een meer internationaal gerichte cultuurgeschiedenis, al is het vak toch wel tot minimale proporties teruggebracht.

We kunnen dus uit dit alles concluderen, dat er wel degelijk een verschuiving in onze cultuur heeft plaatsgevonden van een overwegend nationalisme naar een meer internationale oriëntatie. In Nederland heeft dit internationalisme geleidelijk ook een plaats in het onderwijs gekregen.

Is het internationalisme een alternatief in de huidige crisis?

In de politieke ontwikkelingen van onze westerse cultuur heeft het internationalisme zich veelal gepresenteerd als een redelijk alternatief voor een dominante cultuur van geweld en haat. Daarbij richtte het zich niet alleen op de in zijn ogen noodzakelijke politieke veranderingen, maar streefde evenzeer naar een andere mentaliteit bij de mensen. Bovendien wilde men deze mentaliteit ook in een structuur van internationale organisaties verwezenlijken. Kan dit redelijk alternatief nu een rol spelen bij huidige zoeken naar oriëntaties om kinderen een zinvolle opvoeding te geven?

Ik gaf al aan, dat een dergelijke vraag beantwoord moet worden door vanuit drie perspectieven te kijken naar mogelijke verbanden tussen internationalisme en opvoeding, namelijk verleden, heden en toekomst.

Wat betreft het eerste perspectief kunnen we stellen, dat het internationalisme, hoe onvolmaakt en tegenstrijdig het af en toe ook vorm gekregen heeft, een humaner wereldbeeld en een humanere politiek voor ogen heeft gestaan dan de cynische werkelijkheid van 'realistische' politici en hun volgelingen. De basiswaarden die verkondigd werden, zoals democratie, vertrouwen, tolerantie, samenwerking, internationaal begrip en geweldloosheid komen meer overeen met pedagogische basiswaarden voor een aanvaardbare persoonlijkheidsontwikkeling en de inmiddels geformuleerde Rechten van de Mens en van het Kind dan de nationalistische waarden van gehoorzaamheid, discipline, onderschikking van het persoonlijke aan de hogere eenheid en bereidheid omwille van het vaderland het leven te offeren. Wat dit betreft is het historische gelijk van het internationalisme inmiddels wel duidelijk geworden. Maar dit historische gelijk

betekent nog niet, dat de huidige pedagogiek de legitimatie van opvoeding en onderwijs dan maar zonder eigen reflectie kan baseren op het huidige internationalisme.

Allereerst heeft de pedagogiek haar eigen verantwoordelijkheid als het gaat om de waarden waarop zij zich wil oriënteren. Deze ligt in de vorming van jonge mensen tot mondige burgers, die niet zonder meer achter een ideologie aanlopen, ook niet als het een goede ideologie is. Uitgangspunt voor een verantwoorde opvoeding is de eigen politieke verantwoordelijkheid van de mens als basis voor een kritische solidariteit. Bovendien heeft ook het huidige internationalisme teveel interne zwakheden en onvolmaaktheden. Als we kijken naar de Verenigde Naties, dan moeten we constateren dat deze in hun streven om alle volkeren van de aarde te vertegenwoordigen een aantal concessies hebben gedaan aan hun eigen uitgangspunten. De morele agenda van de Rechten van de Mens wordt in vele landen niet geëerbiedigd en slechts zelden heeft dat consequenties voor het lidmaatschap van de organisatie. Het morele gezag van de organisatie wordt verder ook geen goed gedaan door het feit, dat de algemene vergadering een democratisch beslissingsorgaan heet te zijn terwijl een aanzienlijke hoeveelheid participanten zelf niet democratisch is. Een dergelijke situatie vereist geen blinde volgzaamheid, maar eerder een kritische solidariteit.

Ten aanzien van het Euro-internationalisme kan hetzelfde gesteld worden. Naast de positieve kanten van de integratie bestaat het gevaar van een uitvergroot Europees nationalisme, met Europa als nieuw object van absolute trouw waarin geen plaats meer is voor de rest van de wereld. De recente groei van racisme, antisemitisme en vreemdelingenhaat kunnen wat dat betreft als waarschuwingen dienen.

En tenslotte moeten we ook constateren, dat het internationalisme geen volledig antwoord is op de postmoderne kritiek op de legitimiteit van onze cultuur. We wezen al op het feit, dat het internationalisme behoort tot het moderniseringsproject van de Verlichting. En al hield het dan consequenter dan de hoofdstroom de humane waarden van deze stroming vast, het internationalisme deelt wel degelijk in de problemen waar onze moderne cultuur mee worstelt. Internationalisme is geen gegarandeerde oplossing voor de problemen die de moderne wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen oproepen. Evenmin is het een alternatief voor de zingevingsproblemen van de moderne mens. De vrije internationalisering van economie en bedrijfsleven kan hier de problemen zelfs vergroten. Hetzelfde kan gezegd worden van de internationalisering van misdaad en terreur en de democratisering van het geweld en de geweldsmiddelen. Wel kunnen we stellen, dat de traditie van het internationalisme in elk geval het beste kader biedt om via democratische procedures op wereldschaal naar oplossingen voor de problemen te zoeken.

Als de pedagogiek dit accepteert als een gegeven, waaraan haar opvoedingsdoelen en -bedoelingen mede getoetst worden, dan vereist dat ook een nieuwe doordenking van het identiteitsprobleem. Want wat betekent het voor kinderen in deze tijd om op te groeien in een steeds internationaler wordende wereld, waarin de sociale identiteit nog steeds voornamelijk met behulp van nationale categorieën gevormd wordt? De naoorlogse theoretische pedagogiek heeft, wellicht onder invloed van de verschrikkelijke ervaringen van nationaal socialisme en fascisme, de identiteit vooral gedefinieerd in termen van het autonome subject, maar dit subject geen thuis gegeven. De vraag naar

dit thuis klemt des te meer nu het subject tezamen met het project van de moderniteit dreigt te bezwijken. Is het wel mogelijk de sociale identiteit van de opgroeiende jeugd over de grenzen van het eigen land en volk heen te baseren en de solidariteit mondiaal in te vullen zonder het kunstmatige middel van een vijand van buiten? En kan via een internationalistisch getinte opvoeding worden voorkomen, dat mensen in onzekere tijden terugvallen op de oude waardenpatronen van enghartig nationalisme, regionalisme of de religieuze vorm van nationalisme die fundamentalisme heet?

Het zijn vragen die geen eenvoudige antwoorden toelaten. De pedagogiek zal in alle nuchterheid antwoorden moeten zoeken in het besef, dat haar mogelijkheden tot beïnvloeding van de jeugd beperkt zijn. Een taak is ongetwijfeld om in onze met weinig historisch besef gezegende tijd kinderen te leren hoe de problemen ontstaan zijn en hoe mensen naar oplossingen gezocht hebben en nog zoeken. Ze zal ook een oriëntatie moeten bieden op de waarden van het internationalisme in vergelijking met andere visies en wat mij betreft beargumenteren waarom internationalisme in de huidige situatie de voorkeur heeft als het gaat om de openheid van de toekomst en de humaniteit van het menselijk bestaan. Want wil de huidige wereld een toekomst hebben, dan lijkt er nauwelijks een andere weg dan een verdere uitbouw van het internationalisme op basis van de morele agenda van de Rechten van de Mens en bestrijding van de uitwassen van het nationalisme. Het is aan de pedagogiek om de opgroeiende generatie dit besef bij te brengen en daar de uitdaging aan te verbinden, dat ook een internationale gemeenschap alleen bestaansrecht heeft als zij is gebaseerd op humane waarden.

Summary

In this contribution we explore the roots of the current crisis in education, which manifests itself not only in pedagogical theory, but also in the everydaylife experiences of practical educators. This crisis is seen as part of a broader existential, political and cultural crisis. This becomes very clear in the current political problems in Europe. Because of this crisis educators have large problems to legitimize their goals and pedagogical measures. They can hardly refer to the future in which their children will live, because the future is unknown. Starting from our present day situation our possibilities to predict the future are limited. What kind of future are we talking about? Since the thread of our tradition has been broken we have no idea of the direction towards which we can steer the development of our culture.

In this study these questions are explored by a critical study of the tradition of internationalism. In the history of our culture this phenomenon always presented itself as an alternative to the violence of the main cultural stream. It also challenged our pedagogical theories and their models, confronting them with the problem of violence in education. I want to discuss internationalism as a phenomenon of modernity, which can only be a partial answer to our cultural and political crisis.

Correspondentieadres: J.L.A. Vriens, Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 1, 3585 CS Utrecht, Nederland

Literatuur

Arendt, H. (1980). *Between past and future: Eight exercises in political thought.* New York.
Blankendaal, T.M. (1980). *Vredesbeweging en vredesopvoeding: Nederland 1870-1940.* Groningen
Boeke, K. (z.j.). *Education as an expedient for peace.* Stencil.
Closset, Fr. (z.j.). *Het contact van de jeugd met het buitenland.* Ongedateerde kopie.
Casimir, R., & Maanen, H.J. Van. (z.j.). *De Volkenbond en de school.* Den Haag.
Fetscher, I. (1974). *Modellen voor wereldvrede.* Utrecht. [(1972). *Modelle der Friedenssicherung.* München].
Flier, M.J. van der., Lycklama à Nyeholt, J.F., & Jong van Beek en Donk, B. (z.j.). *Wereldwelvaart, wereldrecht, wereldvrede.* Amsterdam.
Gerritsma, H.B. (1993). De internationale vredesonderwijsbeweging tot de Eerste Wereldoorlog. *Transaktie, 21/4,* 385-398.
Kant, I. (1917). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf: Einleitung von H. Kobler.* Leipzig.
Langeveld, M.J. (1951). Enkele praktische vragen bij de organisatie van centra voor de opvoeding tot internationaal begrip. *Pedagogische Studiën, 28,* 17-20.
Montessori M. (z.j.). *Opvoeding tot vrede. Redevoeringen uitgesproken op het Int. Mont. Congres, Kopenhagen, 1937,* vertaald uit het Italiaans door C. Stinga-Last. Amsterdam.
Niemeyer, A.C., & Schmitt, F.J. (1959). *Vaderlandse geschiedenis, voor de tweede leerkring der kweekscholen.* Zutphen.
Tuchman, B. (1985). *De trotse toren. Een portret van de wereld in de jaren 1890-1914.* Amsterdam/Brussel (*The Proud Tower.* New York, z.j.).
Vriens, L. (1993). Terugkijken op de toekomst. De noodzaak van een traditie voor het werken aan een humane toekomst. In: *Naar een humane toekomst?* Utrecht: Studium Generale Rijksuniversiteit.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 56-57

Opvoeding, democratie en nationalisme

Het internationalistisch perspectief. Reply op L.J.A. Vriens

M. D'HOKER

De bijdrage van L.J.A. Vriens houdt een duidelijke stellingname in : het internationalisme biedt een redelijk alternatief voor de huidige crisis van geweld en haat in Europa veroorzaakt door nationalisme, racisme, antisemetisme en vreemdelingenhaat. Het internationalisme, hoe onvolmaakt en tegenstrijdig het af en toe ook vorm heeft gekregen, biedt, volgens de auteur, steeds een humaner wereldbeeld en een humanere politiek dan het nationalisme. De basiswaarden van het internationalisme, zoals democratie, vertrouwen, tolerantie, samenwerking, internationaal begrip en geweldloosheid, zijn ook de basiswaarden voor een aanvaardbare persoonlijkheidsontwikkeling, in tegenstelling tot de nationalistische waarden van gehoorzaamheid, discipline, onderschikking van het persoonlijke aan de hogere eenheid en bereidheid omwille van het vaderland het leven te offeren.

In die termen gesteld zal iedereen vanzelfsprekend akkoord gaan om opvoeding en democratie te situeren in een internationalistisch perspectief en niet in een nationalistisch perspectief. Volgens de auteur heeft nationalisme immers een uitgesproken negatieve inhoud, het internationalisme daarentegen een positieve. Dat kan echter worden betwist, niet alleen vanuit etymologisch standpunt maar ook op inhoudelijke gronden. Vanuit etymologisch standpunt kan men stellen dat nationalisme en internationalisme een analoge - neutrale, positieve en/of negatieve - betekenis hebben, zoals dat ook het geval is voor woordparen als nationaal-internationaal of continentaal-intercontinentaal. Het gebruik van de term nationalisme in een overwegend negatieve betekenis en van internationalisme in een positieve betekenis, zoals Vriens doet, is mijns inziens onterecht en zorgt voor een onnodige begripsverwarring. De auteur zelf wijst erop dat het huidige internationalisme in werkelijkheid 'een aantal zwakheden en onvolmaaktheiden in zich draagt' en in het verleden ook 'af en toe onvolmaakt en tegenstrijdig vorm heeft gekregen'. Vriens verwijst in dat verband naar het gevaar voor een 'uitvergroot Europees nationalisme' en naar het weinig democratische karakter van de Verenigde Naties als beslissingsorgaan. Die voorstelling van zaken vind ik nog te zwak en zelfs misleidend, omdat de 'onvolkomenheden' van het internationalisme door de auteur op rekening van het nationalisme worden geschreven. Zelfs bij internationale fenomenen als de beide Wereldoorlogen, de Koude-Oorlogspanningen, de bewapeningswedloop en de dreiging van een nucleaire vernietiging miskent de auteur - toevallig of niet - de internationale dimensie. Ze worden voorgesteld als uitingen van 'nationalisme en vreemdelingenhaat' of van 'verdediging van de eigen vrijheid en welvaart'. Dat waren ze in zekere mate, maar evenzeer waren ze mijns inziens het resultaat van 'internationale samenwerking' (internationalisme) die bovendien tot een schaalvergroting en een versterking van het negatieve karakter ervan heeft geleid.

Dit brengt me tot de stelling dat in het verleden zowel het internationalisme als het nationalisme - en vaak beide samen - tot politieke en culturele crises hebben geleid, zoals ze ook hebben geresulteerd in positieve verwezenlijkingen van samenwerking en van een meer humanitaire samenleving. Het is deze laatste weg die vandaag en in de toekomst moet worden verdergezet, en door een adequate opvoeding en onderwijs worden ondersteund. Waarden als verdraagzaamheid, respect voor anderen, democratie, zijn basiswaarden die niet alleen internationaal maar ook nationaal en lokaal moeten worden beoogd. Precies door die waarden in een haalbaar evenwicht op lokaal, nationaal en internationaal vlak te situeren, kan men veel beter ook de onvolkomenheden en anti-tendenzen binnen ieder van die 'werelden' neutraliseren. Dat evenwicht is niet statisch maar dynamisch, parallel met de verschuivingen die zich (zullen) voordoen binnen en tussen deze drie werelden waarin de mens leeft. Zo is de Europeanisering en mondialisering zonder twijfel een positieve ontwikkeling, althans wanneer deze naast economische vooruitgang ook democratische en culturele vooruitgang betekent. Die ontwikkeling kan via onderwijs en opvoeding worden bevorderd, maar dan niet op basis van een fictief Europees nationaal gevoel omdat dit noch historisch noch actueel reëel is (geweest), maar wel - zoals Vriens stelt - steunend op waarden als vertrouwen, tolerantie en samenwerking.

Correspondentieadres: M. D'hoker, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 59-68

Democratie, intellectuelen en universiteit

I. WEIJERS

Samenvatting

In deze lezing lever ik een kritiek op de voorstelling van de intellectueel als geweten van de politiek, met name zoals die recent is verwoord door de filosoof Lolle Nauta. Ik pleit voor de erkenning van een ander soort maatschappelijke betrokkenheid van de intellectueel onder democratische verhoudingen, namelijk als 'verantwoordelijke specialist'. Tenslotte ga ik in op de consequenties van deze opvatting voor de vorming van de intellectueel. Daarbij pleit ik ervoor om aan de universiteit een centrale plaats toe te kennen aan reflectie op de status van professionele kennis en op de maatschappelijke gevolgen van haar toepassing.

In Europa verkeert de parlementaire democratie in een impasse. De val van de Berlijnse Muur en de euforie over de wereldwijde zege van de markteconomie hebben hier vooralsnog niet geleid tot een nieuw democratisch elan. Integendeel, de betrokkenheid van de burgers bij het politieke bestuur is de afgelopen jaren sterk verminderd, in heel Europa wordt geklaagd over een gebrek aan politieke inspiratie, leiderschap en legitimatie, veel politieke partijen lopen leeg en een toenemend deel van het electoraat bestaat uit proteststemmen. Het is niet alleen de economische instabiliteit die de mensen onzeker en sceptisch maakt, ook de politiek draagt daar aan bij. De jaren negentig dreigen de jaren van de politiek van de dubbele moraal te worden.

Zo vindt aan de ene kant uit naam van een nieuwe Europese geest een omvangrijke en vrijwel ondoorzichtige overheveling van nationale naar internationale besluitvorming en bevoegdheden plaats. Aan de andere kant is de gedachte van een verenigd Europa het afgelopen jaar tegelijkertijd op de meest pijnlijke wijze teniet gedaan: de afwachtende houding van de Europese leiders ten aanzien van de voortgaande monsterachtigheden in voormalig Joegoslavië betekent het deficit van ieder geloof in een nieuw Europa. Veel erger nog, die afwachtende houding en de kennelijk vanzelfsprekende instemming met een verdeling van Bosnië langs etnische lijnen versterken de gedachte dat vasthoudende politieke brutaliteit en gewetenloos optreden door de verenigde democratieën van Europa uiteindelijk worden getolereerd en zelfs beloond. Europa's huidige politieke leiders lijken het gevaar niet te beseffen dat deze politieke ontgoocheling oplevert voor onze democratische cultuur: apathie van de politiek creëert immers politieke apathie van de burgers.

Een vergelijkbaar dubbelbeeld, op een heel ander maar niet minder ingrijpend niveau, levert de stapsgewijze ontmanteling van de verzorgingsstaat uit naam van de nieuwe voor-zichzelf-verantwoordelijke burger. De mensen hebben geen behoefte meer aan

betutteling door de overheid, heet het. Maar tegelijkertijd is diezelfde overheid een nieuw betuttelingsoffensief begonnen, waarmee de mensen worden opgeroepen tot een herlevend besef van normen en waarden. Aan de ene kant ondermijnt de huidige politiek feitelijk allerlei moderne vormen van gemeenschapszin en solidariteit, met arbeidsongeschikten, met werkelozen, met ouderen; aan de andere kant zijn het juist diezelfde burgers die worden aangesproken op hun gemeenschapszin en hun moraal. Aan de ene kant stimuleert de politiek het calculeringsgedrag van de burger die alleen is geïnteresseerd in zijn eigenbelang; dat wil zeggen voorzover die succes heeft. Heb je 'pech', *dan* wordt dat calculeren echter veroordeeld, dan moet men zich verantwoordelijk voelen voor de gemeenschap. Zo bevinden wij ons in een dubbelzinnige politieke cultuur.

Tegen deze politieke achtergrond wordt door velen gezocht naar een instantie die een zeker moreel houvast en tegenwicht kan bieden. De vakbonden lijken dat tegenwicht nauwelijks meer te kunnen bieden omdat die inmiddels veelal worden beschouwd als onderdeel van de politieke machinerie van de dubbele moraal. Grote morele single-issue-bewegingen lijken gegeven het algemene gevoel van de onmacht van de politiek tot werkelijk ingrijpende veranderingen nauwelijks meer van de grond te komen. Sommigen zoeken het tegenwicht in de kerken, anderen zoeken het bij de intellectuelen. Zij menen dat het bij uitstek de taak van de intellectuelen is om te waken over de moraal. De intellectueel moet boven de partijen en boven alledaagse conflicten en belangen staan; hij moet interveniëren in het 'publieke debat' om de grote waarden van onze cultuur verdedigen. De intellectueel verschijnt in deze optiek als degene die geroepen is de impasse waarin onze politieke democratie terecht is gekomen te doorbreken.

In deze lezing zal ik een kritiek leveren op die voorstelling van de intellectueel als geweten van de politiek en ik zal pleiten voor de erkenning van een ander soort maatschappelijke betrokkenheid van de intellectueel. Daarbij zal ik aandacht besteden aan de vraag wat we eigenlijk bedoelen met de term 'publiek debat' en hoe we ons de rol van de intellectueel daarin moeten voorstellen. Tenslotte zal ik ingaan op de consequenties van deze opvatting voor de vorming van de intellectueel.

De getuigende intellectueel

De roep om maatschappelijk optreden van de intellectueel is de laatste jaren duidelijk toegenomen. Sommigen spreken van de dramatische 'verdwijning van de intellectueel uit het maatschappelijk leven' en zelfs van het 'einde van de intellectueel'. Critici als Alain Finkielkraut klagen met name over de jongere generatie intellectuelen die zich niet meer betrokken zou voelen bij het voortbestaan van onze cultuur.[1] Ook in Nederland klinken de laatste tijd dergelijke bezorgde geluiden over de culturele afwezigheid van de intellectueel en ik denk dat die met de meeste verve en zonder het zwaarwichtige cultuurpessimisme van mensen als Finkielkraut worden verwoord door de Groningse filosoof Lolle Nauta. Nauta houdt zijn gehoor voor dat onze politieke cultuur nu eenmaal niet zonder verantwoordelijke intellectuelen kan. Een democratie heeft intellectuelen nodig, figuren die, zoals hij zegt, "discussies opstarten over zaken van publiek belang".[2]

Hij benadrukt het appellerende karakter van intellectuele interventies: de mensen moeten af en toe worden wakker geschud uit hun vastgeroeste meningen en voor die 'chocs des opinions' heeft een democratie behoefte aan intellectuelen, dat wil dus zeggen aan controversiële denkers.

Nauta zet zijn roep om maatschappelijke betrokkenheid van de intellectueel nadrukkelijk in het teken van het morele tegenwicht dat deze moet bieden tegen de politiek. Ik wil nu wat nader op die gedachtengang ingaan. Het uitgangspunt van Nauta is duidelijk. "Een democratie kan niet voor zichzelf zorgen", zegt hij, daarom heeft een democratie behoefte aan intellectuelen. Bij de invulling van hun maatschappelijke rol blijkt hij echter twee verschillende richtingen op te willen. Ten eerste zegt hij dat een democratie behoefte heeft aan vernieuwing en tegenspraak en het zijn volgens hem zoals gezegd de intellectuelen die daarvoor moeten zorgen. Maar hij geeft nog een tweede invulling van de rol van intellectuelen en die gaat in heel andere termen. Hij meent dat we onze politieke cultuur niet volledig moeten laten beheersen door politici, omdat die nu eenmaal alleen oog zouden hebben voor korte-termijn-belangen. De specifieke verantwoordelijkheid van de intellectuelen wordt nu aangeduid als zorg voor "lange-termijn-belangen van de mensheid". Nauta plaatst de intellectueel dus principieel tegenover de politicus, maar wel op twee verschillende manieren: als geestelijke onruststoker en provocateur en als geweten en morele wachter. In het eerste geval toont de intellectueel zich geestelijk *bewegelijker* dan de politicus, dat lijkt mij hier zijn belangrijkste kwaliteit. In het tweede geval functioneert hij als de figuur die eigenlijk boven de politicus staat, als diens betere ik, zijn geweten, zijn *beginselvaste* oriëntatiepunt.

Garde *en* avant-garde, met deze dubbele opdracht aan de intellectueel articuleert Nauta opnieuw een oud dilemma waar generaties Westerse intellectuelen mee hebben geworsteld. Ik denk dat deze voorstelling van de rol van de moderne intellectueel in onze maatschappij inmiddels zowel irreëel is als onwenselijk. En ondanks Nauta's kritiek op het pessimisme van auteurs als Finkielkraut is het precies dit oude dubbel geladen beeld dat hem in dezelfde traditie plaatst, de traditie van de *getuigende intellectueel*. Deze traditie wordt enerzijds gemarkeerd door Benda en anderzijds door Sartre. Het zijn hun twee stellingnames die het kader hebben gevormd van het intellectuelendebat zoals zich dat decennia lang in het Westen heeft voorgedaan, het debat over 'distantie' of 'engagement'. En het is dit traditionele debat dat Nauta met zijn taalspel van geweten en tegenspraak probeert te doen herleven en wel door eenvoudigweg harmonie tussen beide termen te suggereren: intellectuelen moeten provoceren met hun beroep op het geweten.

Mijn belangrijkste bezwaar tegen een dergelijke herwaardering van het concept van de getuigende intellectueel is dat het een cruciaal element buiten beschouwing laat. Het miskent namelijk datgene dat het voor ons zinvol maakt om überhaupt van intellectuelen te spreken: hun *kennis*. De eerste stelling die ik hier dan ook wil verdedigen luidt dat het beroep op de verantwoordelijkheid van de intellectueel in directe relatie dient te staan tot diens specifieke kennis. Een algemeen beroep op de persoonlijke getuigenis, hetzij op de *gedurfde mening* hetzij op het *kritisch geweten* van de intellectueel, een beroep dat los staat van zijn specifieke kennis, past in een gesloten maatschappij, niet in een open dynamische informatie- of kennismaatschappij.

De getuigende intellectueel, dat is Zola, dat is de intellectueel die het opneemt voor 'de algemene goede zaak', Multatuli, Toer, Breytenbach, Sacharov, Havel. Kenmerkend voor deze intellectueel is zijn confrontatie met de geslotenheid van de openbare mening, met het cynisme van de macht en het politieke monopolie van de kennis. De specifieke kwesties waar hij zich over uitspreekt, krijgen, of hij dat wil of niet, onvermijdelijk het karakter van een getuigenis tegen het politieke systeem. Het is in die maatschappelijke context dat de twee dimensies van de getuigende intellectueel, zijn rol van geweten van de politiek en die van onruststoker, samenvallen. Onder het stalinisme, de apartheid, het kolonialisme en onder Soeharto betekent iedere vorm van maatschappelijke verantwoordelijkheid voor de intellectueel dat hij *tegenspreekt uit naam van het geweten*. Het is onder die maatschappelijke verhoudingen dat de getuigende intellectueel ons respect verdient. Hij is een held in de dramatische verhoudingen van zijn tijd. Nagespeeld in een andere, dat wil zeggen *onze* politieke context verliest hij zijn geloofwaardigheid en verdwijnt de vanzelfsprekende samenhang tussen de verschillende kanten van zijn rol. 'De' tegenspraak en 'het' geweten, dat zijn voor ons geen zinvolle begrippen meer om de rol van de intellectueel in onze maatschappij mee aan te geven. Wie zou durven volhouden dat in onze parlementaire democratie de tegenspraak per definitie de stem van het geweten articuleert? Tot de fundamenten van onze maatschappij behoort juist de erkenning dat niemand er bij voorbaat aanspraak op kan maken te spreken uit naam van 'eeuwige waarden', koningin, priester noch filosoof, premier noch opposant.

In het Westen is de figuur van de getuigende intellectueel inmiddels ruimschoots ingehaald door de figuur van de *deskundige intellectueel*, wiens publieke rol direct verbonden blijkt met zijn specifieke kennis of expertise. Degene die hier zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid opvat als algemene getuigenis levert in feite nog slechts een komische herhaling van wat eens een werkelijk tragische maatschappelijke rol was en op vele plaatsen in de wereld nog is. De roep om het 'controversiële geweten' van Nauta lijkt een echo van de roep om de honnête homme van Ter Braak, meer dan een halve eeuw geleden. De honnête homme, door Ter Braak zelf aangeduid als een Don Quichote in gevecht "tegen de muilen van dictatoren en de legioenen van nummerdieren", was een desperaat beeld dat moet worden gezien tegen de achtergrond van de dreigende ineenstorting van de westerse democratie aan het eind van de jaren dertig.[3] Maar Nauta lijkt dit beeld zonder reserve voor te stellen als actuele inspiratiebron. Naar het voorbeeld van Ter Braak schetst hij de intellectueel als essayist en individu die "weigert te praten in naam van wat hem met anderen verbindt", die zuiver schrijft "voor eigen rekening".[4] Op die manier wordt de intellectueel opgezadeld met een rol die past in een andere historische context.

Het publieke debat

Er is niets tegen onafhankelijk denken noch tegen authentieke essayistiek, maar er is zeer veel tegen de identificatie van deze bezigheden met *het* werk van *de* intellectueel. Het betekent een onnodige inperking van haar maatschappelijke rol, en van de vormen waarin zij aan die rol gestalte geeft. De verantwoordelijkheid van de bedrijfsingenieur, de kinderrechter, de huisarts en de ortopedagoog ligt voor ieder van hen op een ander vlak. Hun sociale verantwoordelijkheid is direct verbonden met hun vakkennis en

expertise, dat wil zeggen met de discussies en verhoudingen op hun eigen vakgebied, en staat dus doorgaans in het teken van wat hen met anderen verbindt. Hun verantwoordelijkheid komt tot uitdrukking in vormen die relevant zijn voor die verhoudingen. Dat kan zijn in vaktijdschriften en boeken voor collega-deskundigen, in rapporten en adviezen, in lezingen voor kleine kring of optredens voor de televisie. Het essay, dat in de recente roep om de intellectueel meestal als haar geëigende uitdrukkingsvorm wordt voorgesteld, is een vorm met een rijke traditie, maar het is niet meer dan een van de vele mogelijkheden voor maatschappelijke discussie, een genre met eigen beperkingen en in- en uitsluitingen.

Natuurlijk heeft Nauta gelijk als hij zegt dat een moderne democratie gebaat is bij een levendige meningsvorming. Maar hij heeft ongelijk als hij die algemene meningsvorming in termen van "het publieke debat" bedoelt af te zetten tegen de meningsvorming onder vakmensen. Een moderne democratie is gebaat bij meningsvorming van het meest uiteenlopend karakter en niveau. Laten we, als we het hebben over intellectuelen en democratie, om te beginnen twee dingen erkennen: Ten eerste dat wat wij als onze democratie beschouwen ondanks alle noodzakelijke kritiek in elk geval betekent dat wij niet leven onder verhoudingen waarin we ons moeten verdedigen tegen 'de muilen van dictatoren'. Zeker, we hebben diepgaande meningsverschillen over de inrichting van de maatschappij, maar dat bevestigt juist de voor ons belangrijkste conclusie, namelijk dat het woord nemen in onze maatschappij geen heldendaad is. Dat is de 'prijs' die de intellectueel betaalt voor onze beschaving.

Ten tweede kunnen we constateren dat de democratische openbaarheid van onze tijd allang niet meer het overzichtelijke karakter heeft van de openbaarheid van de jaren dertig, waarbij de essayist zijn werk nog als het middelpunt van het publieke debat meende te kunnen opvatten. Het werk van Ter Braak, *Politicus zonder partij* en *Van oude en nieuwe christenen* articuleerde deze zelfopvatting. Ter Braak achtte het beneden zijn stand om af te dalen tot dat 'lage' technische niveau waarop men intellectuelen zou kunnen aanspreken op hun uiteenlopende verantwoordelijkheden betreffende hun vakkennis en praktijk, als arts, jurist, ingenieur of opvoeder. Over de hoofden van de "technici des geestes", de "dissertatiekluivers en bibliofielen" richtte hij zich tot een nieuwe elite van ridders van de geest, wier hele existentie draaide om het verheven, tijdloze doel van "denken als een afrekening en een gevecht".[5] Degenen die na de oorlog bleven vasthouden aan het ideaal van de intellectueel als eenzame held, als honnête homme, klampten zich vast aan een volstrekt onwerkelijk en krachteloos geworden maatschappelijke rol. Voor alles hoopten zij op herstel van de macht van het woord boven de macht van de kennis. Zij bleven geloven in dat ene centrale forum waar de ridders van de geest met elkaar in het strijdperk treden en in dat favoriete genre van 'de stoutmoedigen', het spraakmakende essay.

Maar we zijn het kwijt, dat ene forum, en we zijn ook het geloof in het ene forum kwijtgeraakt, zowel in algemeen culturele zin zoals Menno ter Braak en Thomas Mann voor ogen stond, als in wetenschappelijke zin zoals na de oorlog mensen als Karl Popper en Adriaan de Groot voor ogen stond. We hebben niet alleen ontdekt dat de ontwikkeling van onze cultuur en van onze kennis gepaard gaan met een proliferatie van fora, maar ook dat die forumvorming zelf verbonden is met machtsvorming. We zijn tot de

ontdekking gekomen dat het ideaal van het ene voortreffelijke forum in de praktijk betekent dat andere belangwekkende culturele opties en kennisclaims worden uitgesloten. En we zijn stap voor stap tot de conclusie gekomen dat de bloei van diverse culturele en wetenschappelijke fora en netwerken beter past in een pluriforme democratische maatschappij.

Betekent dat nu dat er geen maatschappelijke behoefte meer is aan generalisatie en aan inzichten die de specifieke vakkennis van de deskundigen overstijgen? Heeft een democratie niet steeds opnieuw behoefte aan meer generalistische bijdragen die functioneren als kritisch bruggehoofd tussen kennis en politiek? Stellig. Maar in dat opzicht manifesteert zich in de roep om de intellectueel een opvallende maatschappelijke bijziendheid. Men hamert op het 'publieke debat' waarin de politiek op de voet en kritisch wordt gevolgd, maar men ziet kennelijk over het hoofd dat dat debat zich voortdurend voor onze ogen afspeelt, naar aanleiding van adviezen die worden uitgebracht door commissies over de herziening van het onderwijs, de gezondheidszorg of het mestbeleid, of naar aanleiding van adviezen van het Centraal Planbureau of de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid of naar aanleiding van regeringsvoorstellen tot herziening van de WAO. Dat zijn de momenten waarop men bij uitstek kan spreken van een publiek debat. Op dat soort historische ogenblikken kunnen kennis van zaken en wijdse beschouwing op de meest pregnante manier met elkaar worden verbonden, ook die kennis van zaken die pleit voor verdere studie en die wijst op de leemtes in de relevante kennis en ook die brede kritische analyse die bijvoorbeeld de vooronderstellingen van de discussie zelf aan de kaak stelt of die de historische achtergronden van het debat belicht. Het feit dat bij de huidige roep om de intellectueel zelden of nooit wordt verwezen naar dergelijke voor de hand liggende 'alledaagse' discussies heeft een merkwaardig ironisch effect: de roep om de publiek optredende intellectueel lijkt daardoor namelijk tegelijkertijd een roep om politieke onthouding, ofwel een appel op de intellectueel die geen boodschap heeft aan de agenda en de klok van de politiek. Het morele alternatief van de getuigende intellectueel lijkt juist gelegen in het feit dat deze zich houdt aan zijn eigen tijdloze agenda en die verheft tegen de agenda van de politiek.[6] Maar die intellectuelen die de term 'publiek debat' serieus nemen haasten zich om de meningsvorming over een aantal zaken die zij van cruciaal belang vinden op de voet te volgen en, voorzover zij zich tot een goed geïnformeerde bijdrage in staat achten en toegang hebben tot een daartoe geschikt forum, daarin ook zelf te interveniëren.

Ik wil terugkomen op de inleiding van mijn verhaal, de politiek van de dubbele moraal en het beroep dat in dat verband wordt gedaan op de intellectueel. Het is duidelijk dat ik de gedachte afwijs van de intellectueel als uniek tegenwicht en moreel houvast tegen deze negatieve tendens in de politiek. De intellectueel moet zich niet langer verbeelden te kunnen functioneren als geweten van de politiek. Maar er is in mijn ogen wel degelijk een 'publieke' rol weggelegd voor de intellectueel. Die zou ik willen aanduiden als die van de 'verantwoordelijke specialist'. Daarmee doel ik op het type intellectueel dat ik hiervoor heb geschetst, betrokken bij diverse maatschappelijke discussies en interveniërend op die momenten en plaatsen waar zij denkt dat haar deskundigheid terzake doet. Ik wil daar een nadere aanduiding aan toe voegen, namelijk door te wijzen op de noodzaak van reflectie voor de verantwoordelijke specialist. Ik

pleit namelijk niet voor de vakidioot maar voor de specialist die reflecteert over haar deskundigheid. Haar verantwoordelijkheid als intellectueel zit precies in de reflectie op haar vakkennis en ik bedoel dat in twee opzichten. Ten eerste gaat het dan om reflectie op haar deskundigheid en expertise in relatie tot de kennisclaims van andere deskundigen; ten tweede om reflectie op de maatschappelijke gevolgen van de toepassing van haar vakkennis. De verantwoordelijke specialist ziet haar interventies niet langer als centrum van het publieke debat. Zij zoekt daarentegen steeds opnieuw naar een zinvolle plaats in de discussies die haar ter harte gaan, reflecterend op haar eerdere plaatsbepaling en die van anderen, en op de gevolgen van haar kennisclaim.[7] In de reflectie op haar kennis is zij 'generalist'.

De vorming van de verantwoordelijke specialist

Een van de vooronderstellingen in mijn verhaal en in de meeste andere verhalen over de intellectuelen betreft hun academische vorming. De toegang tot de intellectuele wereld loopt tegenwoordig zonder uitzondering via de universiteit. Wat zijn de consequenties voor de universitaire opleiding van mijn stellingname tegen de getuigende en voor de deskundige intellectueel? Ik denk dat ik die consequenties het best kan aangeven met de tweede stelling die ik hier wil verdedigen, namelijk dat de universiteit haar studenten dient op te leiden en te vormen tot verantwoordelijke specialisten en daarmee bedoel ik.intellectuelen die reflecteren over hun vakkennis.

Dat betekent in eerste instantie een herwaardering van de klassieke taak van de universiteit, dat wil zeggen het bevorderen van kennisoverdracht *en* het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Kennis *en* verantwoordelijkheid, ik denk dat deze klassieke dubbele opdracht voor de academische vorming nog steeds geldig is. Maar in tegenstelling tot degenen die menen dat dat betekent, dat wij alsnog moeten aansturen op wat Karl Jaspers na de Tweede Wereldoorlog omschreef als de vernieuwing en hergeboorte van haar oorspronkelijke geest, in tegenstelling tot dit verlangen naar herleving van die oude geest lijkt mij een weloverwogen afstandsbepaling gewenst.[8]
Ik zie in zoverre aansluiting bij de klassieke Bildungsgedachte dat het daarbij primair ging om een onderscheid ten opzichte van twee variaties van academische vorming die beide net als nu als te eenzijdig werden afgewezen: de functionalistische variant die eenvoudig doelgericht opleidt voor een maatschappelijk beroep, naar het oude voorbeeld van de Napoleontische ambtenarenopleiding; en de traditioneel-culturele variant die zich naar het voorbeeld van de Middeleeuwse kloosterschool richt op de studie van 'onvergankelijke' klassieke teksten en die zich wars van iedere oriëntatie op de maatschappij blijft wijden aan een ideaal van 'kennis om de kennis'. De sterke kant van de Bildungsuniversiteit was juist haar combinatie van maatschappelijk belang en autonomie. Zij onthield zich van politieke bemoeienis en bleef daarmee zelf gevrijwaard van directe politieke interventies, wat niet betekende dat zij kennis om de kennis zocht. Zij zocht kennis om algehele culturele ontwikkeling en maatschappelijke vooruitgang te bevorderen, dat wil zeggen: Bildung.

Maar haar zwakke kant is inmiddels net zo duidelijk en die betreft datgene wat deze unieke combinatie van maatschappelijke onthouding en betrokkenheid mogelijk moest

BEST COPY AVAILABLE

maken: dat was de centrale en onaantastbaar geachte positie van de filosofie. De integrerende kracht van de universiteit van Von Humboldt en Schleiermacher werd gevormd door de filosofie. Zij werd geacht zowel de eenheid der wetenschappen als de eenheid van onderwijs en onderzoek te garanderen en zij moest tenslotte borg staan voor de eenheid van autonome wetenschap en algehele culturele Bildung. Van meet af aan stond deze claim echter op gespannen voet met de ontwikkeling van de verschillende wetenschappen. Gelijkopgaand met het toenemend proefondervindelijke karakter van de wetenschappelijke kennis in de loop van de vorige eeuw verloor de filosofie haar centrale positie en haar integrerende kracht.[9]

De emancipatie van de vakwetenschappen en het verlies van de hegemoniale positie van de filosofie betekenden het einde van de klassieke Bildungsuniversiteit. Voorstellen om alsnog op dit type universiteit terug te grijpen zijn zowel bezien vanuit de stand van zaken in de filosofie als vanuit de ontwikkeling van de vakwetenschappen illusoir en onwenselijk.[10] Bij de toekomstbepaling van de universiteit zal het dan ook om alternatieven moeten gaan voor dit klassieke voorbeeld, waarbij evenwel recht wordt gedaan aan het uitgangspunt van de dubbele opdracht van de bevordering van kennis en verantwoordelijkheid. Voor de positie en identiteit van de universiteit is het met andere woorden van doorslaggevend belang hoe zij gestalte geeft aan de kennisbevordering. Voortdurend opgejaagd door ministeriële reorganisatieplannen en met de hete adem van het hoger beroepsonderwijs in haar nek heeft de universiteit geen andere keus dan welbewust te kiezen voor een offensieve strategie. Zij moet haar eigen reservoir aan intellectuele energie aanspreken en proberen zich met nieuwe geestdrift te ontwikkelen tot de unieke plek waar actuele wetenschappelijke inzichten worden bijgebracht, dat wil zeggen bijeengebracht, bestudeerd en onderzocht. Ze moet een brandpunt van intellectuele discussies worden, geen collectie van oudheden en geen orakel van stelligheden. In de universiteit van de toekomst staat de kennis maar vooral de actieve reflectie op de kennis centraal.

De kardinale rol van de reflectie bij de revitalisering van de universiteit betekent geen eerherstel voor de filosofie als haar integrerende kracht.[11] Het enige dat de verschillende studies kan blijven verenigen binnen de universiteit is hun intellectuele *houding* ten aanzien van hun kennisgebied, hun *onderzoekershouding*, hun reflecterende habitus jegens de status van hun vakkennis en jegens de consequenties van de mogelijke toepassing van die vakkennis. Met reflectie wordt hier niet zoiets bedoeld als een zekere algemene bezinning op het leven of een inleiding in de geschiedenis van de wijsbegeerte of in de werken van Thomas van Aquino, Karl Marx of Karl Popper. Het gaat niet om een veredeld studium generale of een tweede fase-extraatje achteraf. Het gaat hier om de opzet van de wetenschappelijke studie zelf, die vanaf het begin wordt opgebouwd rond de grote *controversen* en *onzekerheden* van het vakgebied en die dus vanaf het begin aanstuurt op een onderzoekershouding. De academische studie moet zich en kan zich alleen maar onderscheiden van andere vormen van onderwijs als zij leidt tot inzicht in de problemen waaromheen de wetenschappelijke kennis zich organiseert en dus ook tot inzicht in de verschillende kennisclaims die vanuit een of meerdere disciplines ten aanzien van die problemen naar voren worden gebracht.[12] In die zin dient probleemgericht onderwijs een veel belangrijker rol te krijgen dan nu over het algemeen het geval is.[13] De afgestudeerde academicus is *niet alleen maar vakman*. Hij

moet ook inzicht hebben verworven in de achtergronden en onzekerheden van zijn vakkennis en dat inzicht moet hem in staat stellen om zelfstandig een kritisch oordeel te vellen en te handelen, zoals Sinclair Goodlad dat heeft aangeduid, met "gezaghebbende onzekerheid".[14]

De revitalisering van de universiteit is in hoge mate afhankelijk van de durf waarmee de academische opleidingen zich oriënteren op de controversen, de raadsels en onzekerheden van hun vakgebied.[15] De universiteit van de toekomst maakt de wetenschappelijke discussie, de kwesties waarover verschil van mening en onzekerheid bestaat, tot middelpunt van haar studieuze aandacht. In deze universiteit staan de spannendste vragen centraal en dat zijn dus altijd onderzoeksvragen, kwesties die van allerlei kanten zorgvuldig onder de loep worden genomen. Daarom dienen onderwijs en onderzoek samen aan deze instelling verbonden te blijven. Zonder de band met onderzoek verliest het onderwijs haar universitaire karakter. Aan zo'n vitale, onderzoekende universiteit kan de vorming van de intellectueel met een gerust hart worden toevertrouwd.

Summary

The subject of this lecture is the political responsibility of the intellectual. I argue against the idea that in a democracy the role of the intellectual should be seen in terms of the 'conscience of politics'. Instead I advocate the recognition of another form of intellectual engagement that might be labeled the 'responsible specialist'. Finally I discuss some educational consequences of this alternative concept. It would imply a strong accent on the reflection on the status of professional knowledge and on the social consequences of its application.

Correspondentieadres: I. Weijers, K.U.Nijmegen, Vakgroep Pedagogiek, Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Noten

1. A. Finkielkraut, *De ondergang van het denken* (1987), Amsterdam 1990. Zie verder onder andere R. Jacoby, *The Last Intellectuals; American Culture in the Age of Academe*, New York 1987 en I. Maclean, A. Montefiore, P. Winch (ed.), *The political responsibility of intellectuals*, Cambridge 1990.
2. L. Nauta, *De factor van de kleine c*, Amsterdam 1987, p. 22. Zie verder zijn bijdragen aan de bundel *De rol van de intellectueel. Een discussie over distantie en betrokkenheid*, Amsterdam 1992.
3. M. ter Braak, *Van oude en nieuwe christenen. De nieuwe elite* (1937), Amsterdam 1961, p. 27.
4. L. Nauta in *De rol van de intellectueel*, p. 21.
5. M. ter Braak, *Van oude en nieuwe christenen*, p. 46.
6. Voor een vergelijkbare kritiek op de retoriek van de 'publieke' maar tegelijk 'onafhankelijke' intellectueel B. Robbins, *Intellectuals. Aesthetics Politics Academics*, Minneapolis 1990, p. XIII-XVI.
7. Vergelijk A. Mol, 'Migreren en mengen. Over waarnemen, handelen en taal', in: *De rol van de intellectueel*, p. 128-142.
8. K. Jaspers, *Die Idee der Universität* (1946) Berlin 1980 en K. Jaspers, K. Rossmann, *Die Idee der Universität* Berlin 1961.

9. Zie J.C.M. Wachelder, *Universiteit tussen vorming en opleiding. De modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*, Hilversum 1992. De universiteit zoals wij die kennen als onderzoeksgericht instituut is een fenomeen van eind 19e eeuw, verbonden met de opkomst van de moderne staat. Zie o.a. S. Rothblatt, B. Wittrock (eds.), *The European and American university since 1800*, Cambridge 1993.

10. Zie bijvoorbeeld het verhaal van de voorzitter van het college van bestuur van de Universiteit van Amsterdam, J.K.M.Gevers, 'De verweesde universiteit', in: *Krisis* 49, 1992, p. 56-61.

11. Het gaat hier dus ook niet om de 'oude' reflectiegedachte in het kader van een Aufklärungsidee, zoals bij de vroege Habermas. Zie M. Korthals, 'Intellectuelen en universiteiten zonder illusies. Habermas over de functies van de universiteit' en J. Habermas, 'De idee van de universiteit - leerprocessen', in: *Comenius* 38, 1990, p. 152-186.

12. Vergelijk R. Barnett, *The Idea of Higher Education*, Buckingham 1990.

13. Bij probleemgestuurd onderwijs staat het leren centraal in plaats van de les, het zelf uitzoeken in plaats van het luisteren. Zie C. van der Vleuten, W. Wijnen (eds.), *Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience*, Amsterdam 1990.

14. S. Goodlad, *Conflict and Consensus in Higher Education*, London 1976, p. 85, geciteerd in Barnett, p. 156.

15. Prikkelend maar te eenzijdig op 'dissensus' gericht is J.F. Lyotard, *Het postmoderne weten* (1979), Kampen 1987. Zijn hoop op legitimatie van de wetenschap door 'paralogie' eindigt tenslotte met de utopie "het publiek vrij toegang te verlenen tot de geheugens en de data-banken", p. 170.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 69-71

Zijn er nog burgers ?

Bij Weijers: Democratie, intellectuelen en universiteit

M. HELLEMANS

U hebt uw reflecties geplaatst onder de titel democratie, intellectuelen, universiteit. Ik ben het volkomen met u eens dat deze drie termen onderling verweven zijn. Wie een standpunt inneemt in het debat rond de intellectueel neemt meteen ook een standpunt in m.b.t. de democratie èn m.b.t. de universiteit of de vorming van de intellectueel. Ik ben het niet eens met uw invulling van de "verantwoordelijke intellectueel" omdat ik het ook niet eens ben met uw invulling van democratie. Ik ben ook niet in staat om te zien wat de consequenties van uw stellingname voor de verantwoordelijke intellectueel aan de bestaande universitaire opleiding zou wijzigen.

Ik tracht uw begrip van *democratie* te reconstrueren vanuit de door uzelf gestelde vragen. U vertrekt van de steeds vaker gehoorde vaststelling dat de intellectuelen geen rol meer spelen in de samenleving. Men kan de vraag verbonden met de vaststelling van de verdwijning van de intellectueel in het maatschappelijk debat nl. of er nog een maatschappelijk debat is radicaliseren tot de vraag of er nog een maatschappij is. Is er nog een samenleving die méér is dan een markt; een ruimte waarbinnen kan worden uitgemaakt wat juist en fout is, rechtvaardig en onrechtvaardig, normaal en pathologisch.

Uw vragen betreffende de intellectueel herformuleer ik dus tot vragen betreffende de democratie.
Is er nog een democratie ?
Zijn er nog burgers ?
Is er nog politieke opvoeding ?

Uw antwoord op de eerste vraag - of er nog een democratie is - is een onverholen ja. Wij leven niet in een dictatuur, zegt u, het woord nemen is geen heldendaad. Democratie is volgens u een organisatie van de samenleving waarin vrije meningsuiting mogelijk is.

Zijn er volgens u nog burgers. Ik zou zeggen, in uw optiek zijn er bedrijfsingenieurs, huisartsen en ik neem aan ook taxichauffeurs, winkelbedienden, loodgieters en misschien ongeschoolden. Maar burgers, dat is twijfelachtig. Onze maatschappij is volgens u een informatie- of kennismaatschappij; een maatschappij georganiseerd in functie van arbeidsverdeling, gebaseerd dus op deskundigheid.

Is er nog politieke opvoeding ? Vorming ? Uw antwoord hierop is ja. Zij bestaat in het feit dat in de opleiding tot een bepaalde deskundigheid ook het bewustzijn van het beperkt karakter van die deskundigheid wordt ingebouwd èn de maatschappelijke

relevantie (nl. het in elkaar grijpen van de verschillende deskundigheden in de maatschappelijke realiteit) wordt belicht.

In het soort maatschappij dat u voor ogen staat, een *informatiemaatschappij*, gaat het om *kennis* (epistime) en niet om mening (doxa). U stelt de macht van de kennis (waarheid) tegenover de macht van het woord (retoriek).

In een maatschappij gebaseerd op waarheid brengt iedere deskundige zijn steentje (zijn aandeel in de waarheid betreffende de werkelijkheid) bij. Begrijpelijkerwijze zijn intellectuelen van de oude stempel (uw getuigende intellectueel) een anachronisme in een dergelijke maatschappij. Zij bemoeien zich immers met, doen uitspraken over, dingen waarin zij ofwel niet deskundig zijn ofwel hun deskundigheid overstijgen. "Le technicien du savoir" houdt zich daarentegen binnen zijn domein, binnen zijn deskundigheid.

Het soort maatschappij dat u voor ogen staat is een sociaal maatschappelijke organisatie die de doublure is van een economisch systeem.

Het algemene - dat wat ons verbindt, de ruimte waar we elkaar vinden als medestander of tegenstander - is de economische sfeer. De deskundige treedt alleen in het publieke debat als belanghebbende, als belangengroep bij de verdeling van de middelen. Dit bracht een Vlaams volksvertegenwoordiger ertoe in een open-tribune te stellen: de burger bestaat niet. Uw afwijzing van de intellectueel van de oude stempel is een afwijzing van de burger.

U gaat ervan uit dat de leefwereld definitief verpslinterd is. In die versplintering laat u de intellectueel, de deskundige functioneren. De enige die deze versplintering nog overstijgt is de economist die - zoals de theoloog in de Middeleeuwen - nog over alles kan spreken.

Het opgeven van een deskundigheidsoverstijgend perspectief heeft in het recente verleden op een ingrijpende wijze zijn stempel gedrukt op het universitair onderwijs. Uw "verantwoordelijke intellectueel" lijkt mij de consequentie te zijn van het feitelijke overwicht van de opleiding op de vorming en dus geenszins een correctie.

De universiteit moet volgens u een brandpunt zijn van intellectuele discussie. Waarom? Wat is de vormende betekenis hiervan indien het geen voorbeeldkarakter heeft voor een deskundigheidsoverstijgende discussie m.a.w. een maatschappelijke discussie waarin de oriëntaties van onze samenleving aan de orde zijn.

Kan ik als burger alleen spreken vanuit mijn wetenschappelijke discipline of technische vaardigheid of bestaat er nog iets als het "algemeen belang" waarin (zoals in de Griekse democratie) "allen even wijs" zijn ?

U geeft zelf als karakteristiek voor de democratie de vrije *menings*-uiting. De deskundige treedt niet in de maatschappelijke discussie met het gezag van de waarheid. De plaats van de macht - de plaats waar de oriëntatie van een samenleving bepaald wordt - is

in een democratie principieel leeg. Zij kan maar worden ingevuld in de confrontatie van meningen.

De eisen inherent aan het wetenschappelijk onderzoek: vrijheid, onafhankelijkheid, principiële weerlegbaarheid en de ambitie tot veralgemeenbaarheid *kunnen* een vruchtbare voedingsbodem zijn voor de intellectueel, voor de vorming van de burger. Deze relatie tussen de wetenschappelijke discussie en de maatschappelijke stellingname is echter geen oorzakelijke; de band wordt maar gelegd vanuit een betrokkenheid op een gedeelde werkelijkheid.

De intellectueel valt niet samen met de wetenschapper of de deskundige. Het is een wetenschapper of een deskundige die spreekt als burger over de zaak van de burgers. Hiertoe heeft hij meer nodig dan een "weten"; ook de moed tot een mening die hij niet zonder meer kan "dekken" door wetenschappelijke inzichten. Gevormd is diegene die bekwaam is te oordelen. Het oordeel berust in dit geval niet op de waarheid maar is een poging om recht te doen aan allen.

De verantwoordelijke intellectueel die u ten tonele voert lijkt mij de aangepaste versie van de neo-humanistische intellectueel, de gevormde die zijn maatschappelijke rol kan spelen vanuit een totaal-visie op mens en samenleving. Die totaal-visie is versplinterd in verschillende wetenschappelijke disciplines. Er is geen "algemene" vorming meer, alleen nog gespecialiseerde vorming. Binnen die gespecialiseerde domeinen herneemt u de oude formule. Wat u blijkbaar ignoreert is dat de gespecialiseerde wetenschappen geen deelmomenten zijn van een absoluut weten dat de werkelijkheid in zijn geheel reconstrueert. Het weten van de wetenschappen is inhoudelijk genormeerd door functionaliteit wat de inschakeling van de wetenschap in andere dan de haar eigen objectieven toelaat.

De deskundige intellectueel lijkt mij een achterhaalde formule in een achterhaalde voorstelling van de samenleving.

Correspondentieadres: M. Hellemans, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 75-82

De postmoderne universiteit: gruwel of uitdaging?

P. BAGGEN

Samenvatting

Dit artikel wil een aanzet geven tot een dialoog tussen de pedagogiek en de postmoderne filosofie. Daartoe wordt aansluiting gezocht bij *La condition postmoderne* van Jean-François Lyotard. Aan dat werk wordt geïllustreerd dat Lyotard een interessante analyse van de hedendaagse universiteit biedt, maar weinig te melden heeft over de pedagogiek van het hoger onderwijs. Om deze lacune in Lyotards betoog op te vullen, wordt te rade gegaan bij het werk van Michel Foucault. Aan twee fragmenten uit diens oeuvre wordt gedemonstreerd dat de postmoderne filosofie wel degelijk een zinnige bijdrage kan leveren aan de pedagogiek van het hoger onderwijs.

De postmoderne universiteit: gruwel of uitdaging?

Veel menswetenschappen, met name de letteren en de filosofie, worden al geruime tijd beheerst door de controverse tussen modernen en postmodernen. Onlangs is deze strijd ook in de engelstalige pedagogiek ontbrand (Fritzman, 1990; Kanpol, 1992; Kiziltan, Bain, & Cañizares, 1990; Murphy, 1988; Nicholson, 1989; Nuyen, 1992; Peters, 1989). Nochtans laat de receptie van het postmodernisme in de nederlandstalige pedagogiek op zich wachten. Dit gebrek aan interesse is wel verklaarbaar aangezien veel postmodernen bekend staan als 'deconstructivisten' die alle pedagogische grondbegrippen van hun zin beroven (Kanpol, 1992). Daar staat tegenover dat veel postmodernen thema's aansnijden die ook voor pedagogen belangrijk zijn. Het inmiddels klassieke *La condition postmoderne* van Jean-François Lyotard behandelt bijvoorbeeld de huidige crisis van de universiteit.

Op deze plaats wil ik proberen een aanzet te geven tot een dialoog tussen de nederlandstalige pedagogiek en de postmoderne filosofie. Daartoe zoek ik aansluiting bij het zojuist genoemde werk van Lyotard. Aan dat werk wil ik illustreren dat Lyotard een interessante analyse van de hedendaagse universiteit biedt, maar desondanks weinig te melden heeft over de pedagogiek van het hoger onderwijs. Om deze lacune in Lyotards betoog op te vullen, ga ik vervolgens te rade bij het werk van Michel Foucault. Aan twee fragmenten uit diens oeuvre wil ik demonstreren dat de postmoderne filosofie wel degelijk een zinnige bijdrage kan leveren aan de pedagogiek van het hoger onderwijs.

De tragiek van het postmoderne weten

De centrale stelling van *La condition postmoderne* luidt dat de maatschappelijke status van wetenschap tegenwoordig fundamenteel verandert. Lyotard analyseert deze

verandering vanuit een pragmatische invalshoek. Met Wittgenstein is hij van mening dat al ons spreken en handelen plaatsvindt binnen heterogene taalspelen die een regelgeleid karakter hebben. Anders dan Wittgenstein gebruikt Lyotard de term taalspel niet voor relatief eenvoudige praktijken, maar voor complexe samenhangen (pp. 20-24, 29-34). Twee van die taalspelen krijgen bijzondere aandacht: *het verhaal* en *de wetenschap*. Het taalspel van het verhaal heeft vier kenmerken: (a) het omvat verschillende vormen van weten - denotatie, expressie en evaluatie; (b) het berust op een circulaire tijdsopvatting waarin de herhaling van het verleden centraal staat; (c) het veronderstelt competenties - luisteren, vertellen en handelen - die ook in de alledaagse praktijk benut worden; (d) het doortrekt het hele maatschappelijke leven en hoeft daarom niet apart gelegitimeerd te worden (pp. 35-43). Met deze kenmerken corresponderen vier karakteristieken van het taalspel van de wetenschap: (a) het is gespecialiseerd in één vorm van weten - denotatie; (b) het berust op een lineaire tijdsopvatting waarin de veranderlijkheid van processen centraal staat; (c) het veronderstelt competenties - argumenteren en bewijzen aanvoeren - die in de alledaagse praktijk geen rol spelen; (d) het is ondergebracht in een afzonderlijk maatschappelijke domein en moet zodoende apart gelegitimeerd worden (pp. 43-48).

Uit deze kenmerken blijkt dat de wetenschap een behoefte aan legitimatie heeft, terwijl het verhaal die ontbeert. Volgens Lyotard heeft de *moderniteit* in deze behoefte voorzien door zogenaamde *grote verhalen* te produceren. Zulke grote verhalen vormen een bastaard-taalspel dat elementen van zowel het verhaal als de wetenschap bevat. Enerzijds zijn grote verhalen narratief georganiseerd in die zin dat ze de geschiedenis van een held vertellen. Anderzijds bevatten grote verhalen elementen die aan het verhaal vreemd zijn, namelijk noties als vooruitgang en argumentatie. Van de grote verhalen bestaan nu twee varianten: de eerste stamt uit het Duitse idealisme en bombardeert 'de Geest' tot held, de tweede stamt uit de Franse Verlichting en voert 'de Mensheid' als held op. Beide versies stellen de geschiedenis van hun helden voor als een teleologisch proces waarin deze hun emancipatie realiseren door zich van wetenschap te bedienen. Door deze geschiedenis te vertellen, voorzien de grote verhalen de wetenschap van een legitimatie (pp. 49-62).

De kern van Lyotards betoog is nu dat de grote verhalen inmiddels failliet zijn; in die zin bevinden wij ons tegenwoordig in de *postmoderniteit*. Het verhaal van 'de Geest' is ten gronde gegaan doordat het zijn eigen waarheid niet kan aantonen en het verhaal van 'de Mensheid' is stukgelopen op de onmogelijkheid de kloof tussen wetenschap en politiek te dichten. Zodoende staan wij thans weer voor de vraag hoe de wetenschap gelegitimeerd kan worden (pp. 63-68). Volgens Lyotard dienen zich op deze vraag twee antwoorden aan. Het eerste antwoord benadrukt dat wetenschap de effectiviteit en efficiëntie van allerlei processen kan verhogen. Lyotard noemt dit een legitimatie van de wetenschap door de *performativiteit*. Het tweede antwoord onderstreept dat wetenschap een taalspel vormt dat alleen kan voortbestaan doordat er continue verrassende taalhandelingen verricht worden. Lyotard spreekt hier van een legitimatie van de wetenschap door de *paralogie*.

Wat betreft de verhouding tussen beide vormen van legitimatie is Lyotard zeer duidelijk. In zijn ogen heeft de nadruk op de performativiteit van wetenschap namelijk terroristische

consequenties. Taalhandelingen worden dan immers beoordeeld op basis van een regel die zelf niet voor discussie vatbaar is. In het geval van de paralogie gebeurt dit niet want taalhandelingen worden dan beoordeeld op grond van de bijdrage die zij leveren aan de verandering van bestaande regels. Daarom acht Lyotard de legitimatie door de paralogie de enige die recht doet aan de heterogeniteit binnen taalspelen zelf en tussen taalspelen onderling (pp. 98-108). Dit neemt echter niet weg dat de legitimatie door de performativiteit tegenwoordig aan de winnende hand is. Om dit punt te verhelderen, besteedt Lyotard vooral aandacht aan de huidige situatie van de universiteit.

Binnen de universiteit, aldus Lyotard, is de dood van de grote verhalen zeer goed merkbaar. Sinds het eind van de Tweede Wereldoorlog heeft het klassieke *vormingsideaal* snel aan geloofwaardigheid ingeboet. Daarvoor in de plaats is een opvatting gekomen die een *functionalistische benadering* van het hoger onderwijs predikt. Binnen deze opvatting geldt de universiteit niet langer als de plaats waar ons culturele erfgoed overgedragen en vernieuwd wordt. Tegenwoordig heet de universiteit een instituut te zijn dat zorgt voor de overdracht en vernieuwing van competenties met betrekking tot de inzet van kennis. Er heeft, met andere woorden, een ontwikkeling plaatsgehad waarbij het accent verschoven is van de waarheid van kennis naar het gebruik van kennis. Deze ontwikkeling is gepaard gegaan met de computerisering van het onderwijs. Het gebruik van computers blijkt studenten namelijk te stimuleren tot een omgang met kennis waarbij deze beoordeeld wordt op haar gebruikswaarde. Zodoende wordt de rol van docenten steeds meer overgenomen door computers (pp. 78-88).

Lyotard juicht de vervanging van docenten door computers niet toe, want zij hangt met de opkomst van het performativiteitsprincipe binnen de universiteit. Tegelijkertijd ontbeert hij echter de conceptuele middelen om deze tendens te kritiseren. Lyotard meent namelijk dat universitaire docenten hun bestaansrecht ontlenen aan het feit dat zij de plaatsvervangers van 'de Geest' of 'de Mensheid' in het onderwijs heten te zijn. Zijns inziens is de centrale positie van docenten binnen de universiteit dus een produkt van de grote verhalen. En aangezien Lyotard de dood van de grote verhalen onderschrijft, is hij gedwongen de onttroning van de universitaire docent op de koop toe te nemen (p. 84).

Lyotards berusting in de dood van de docent is hem op forse kritiek van pedagogen komen te staan. Zo heeft Nicholson (1989) opgemerkt dat Lyotard het onderwijs in feite verlaagt tot een onbereflecteerde vorm van informatieoverdracht. Nuyen (1992) heeft dit argument verder aangescherpt. Zijns inziens is Lyotards positie niet alleen desastreus in pedagogisch opzicht, maar bovendien inconsistent. Volgens Nuyen sleept de dood van de grote verhalen namelijk niet de dood van de docent in zijn kielzog mee. Sterker nog, eigenlijk vormen de grote verhalen een instantie die het optreden van docenten beknotten. De grote verhalen maken immers dat docenten gedwongen zijn als plaatsvervangers van 'de Geest' of 'de Mensheid' te functioneren. Nu de grote verhalen dood zijn, komt deze disciplinering van docenten echter te vervallen. Zodoende impliceert de dood van de grote verhalen niet de dood, maar de bevrijding van de docent. In de postmoderniteit, aldus Nuyen, wordt de rol van docenten belangrijker dan ooit.

Het ethos van het moderne weten

Nuyens kritiek op Lyotard is mede daarom interessant omdat zij ongewild de weg wijst naar het werk van Michel Foucault. Foucault (1984b) heeft namelijk een onderscheid tussen twee typen intellectuelen geïntroduceerd: de universeel intellectueel en de specifiek intellectueel. Grof gezegd verwijst de *universeel intellectueel* naar een type denker dat de idealen van de Verlichting en het humanisme in het vaandel draagt. Het betreft hier dus een generalist die zich inzet voor de ontplooiing van onze redelijke vermogens binnen de cultuur en de politiek. De *specifiek intellectueel* verwijst daarentegen naar een type denker dat een pragmatische visie op kennis koestert. In dit verband gaat het om een specialist die de activiteiten van de Rede beziet als ingrepen in een contingente sociale orde. Het onderscheid tussen beide typen intellectuelen is overigens niet alleen analytisch, maar ook historisch van aard. Volgens Foucault hebben universeel intellectuelen sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog namelijk steeds meer gezag verloren. Hun plaats is opgevuld door specifiek intellectuelen die sinds de jaren zestig niet langer uit de openbaarheid weg te denken zijn (pp. 67-75).

Als we deze voorstelling van zaken nu vergelijken met *La condition postmoderne* vallen de volgende overeenkomsten op. Om te beginnen bestaat er een parallel tussen de universeel intellectueel en de positie van de docent binnen de grote verhalen. In beide gevallen is er immers sprake van een geestelijke elite die zich opwerpt als woordvoerder van de Verlichting en het humanisme. Verder bestaat er een gelijkenis tussen de betekenis die Lyotard en Foucault aan de na-oorlogse periode toekennen. Beiden menen namelijk dat de periode na 1945 de ondergang inluidt van de traditionele vorm van intellectuele arbeid. Bovendien zijn Lyotard en Foucault het er over eens dat de nieuwe vorm van intellectuele arbeid die na 1945 gestalte krijgt een pragmatisch stempel draagt (Kiziltan, Bain, & Cañizares, 1990). Hun wegen scheiden zich echter zo gauw ze moeten aangeven welke gevolgen die nieuwe vorm van intellectuele arbeid heeft voor de rol van de individuele wetenschapper. Lyotard meent dan dat de individuele wetenschapper gedoemd is te verdwijnen achter de horizon van een voortwoekerend kennissysteem waarin computers de hoofdrol spelen. Foucault meent echter dat de individuele wetenschapper niet verdwijnt, maar van vorm verandert en specifiek intellectueel wordt.

De voorafgaande overwegingen suggereren dat Foucault een oplossing kan bieden voor het probleem dat Nuyen heeft vastgesteld bij Lyotard. Zodoende is het nu geboden zijn concept van de specifiek intellectueel nader te bepalen. Daartoe ga ik te rade bij een tekst van Foucault (1984a) waarin hij de vraag 'Wat is moderniteit?' wil beantwoorden. Deze vraag continueert volgens Foucault de traditie die in 1784 startte toen Kant zijn fameuze opstel *Was ist Aufklärung?* schreef. Dit impliceert dat Foucault met zijn vraag niet primair aanstuurt op een historische analyse van de moderniteit. Het gaat hem veeleer om een filosofische ondervraging van de moderniteit die moet uitmonden in een praktisch-politieke plaatsbepaling ten aanzien van die moderniteit. Deze ondervraging verloopt via meerdere stappen.

Om te beginnen definieert Foucault de moderniteit in termen van het *moderne tijdsbewustzijn*. Een belangrijk element van dit bewustzijn is dat de geschiedenis een veranderingsproces heet te zijn. Dit impliceert onder meer dat het heden een speciale

positie in de geschiedenis inneemt. Voor het moderne tijdsbewustzijn vormt het heden namelijk dat moment in de loop der dingen waarop het tot dan toe bekende verleden kan overgaan in een onbekende toekomst. Zodoende wordt het heden ervaren als dat moment in de geschiedenis waarop haar veranderlijkheid zich kan manifesteren. Foucault wijst er verder op dat het moderne tijdsbewustzijn gepaard gaat met een bijbehorend *ethos*. Het besef dat het heden het moment vormt waarop de loop der dingen van richting kan veranderen, maakt namelijk dat het heden een tijd van handelen wordt. Het heden wordt actualiteit in die zin dat de betrokken actoren weten dat zij de loop der dingen en daarmee hun eigen leven op z'n minst ten dele actief kunnen vormgeven. Deze houding ten aanzien van de geschiedenis, waarin de geschiedenis benaderd wordt als een kans om het lot in eigen hand te nemen, is volgens Foucault nu typerend voor de moderniteit (pp. 39-42).

Foucault vervolgt zijn betoog door het ethos van de moderniteit te relateren aan het begrip *volwassenheid*. Ook in dit verband is Kant zijn voorbeeld. Kant heeft het ethos van de Verlichting immers op een noemer gebracht door er het motto 'durf je eigen verstand te gebruiken' aan mee te geven. Daarbij is de moed om je eigen verstand te gebruiken volgens Kant een teken van volwassenheid. Foucault haakt nu bij Kant aan door zich de vraag te stellen welk begrip van volwassenheid correspondeert met het ethos van de moderniteit. Zijn antwoord luidt dan dat we het begrip volwassenheid tegenwoordig moeten conceptualiseren in termen van de *grenshouding*. Deze grenshouding impliceert een relatie tot onszelf waarbij we onze persoonlijke en collectieve identiteit behandelen als het voorlopige resultaat van een contingent wordingsproces. Dat wordingsproces is onder meer bepaald door allerlei structuren en ontwikkelingen die als het ware achter onze rug om werken. Door deze ontwikkelingen en structuren nauwgezet te bestuderen, zijn wij volgens Foucault echter in staat ons wordingsproces tot op zekere hoogte in eigen hand te nemen. Kant parafraserend kan men dus stellen dat Foucault het ethos van de moderniteit op een noemer brengt door er het motto 'durf de grenzen van je huidige identiteit te overschrijden' aan mee te geven. Daarbij is de moed om de grenzen van je huidige identiteit te overschrijden volgens Foucault een teken van volwassenheid (pp. 42-50).

Tegen deze achtergrond kunnen we het concept van de specifiek intellectueel als volgt omschrijven. Specifiek intellectuelen zijn denkers die een grenshouding aannemen tegenover de wetenschappelijke theorieën waarmee zij werken, de disciplinaire groepen waarin zijn functioneren en het professionele plichtsbesef dat zij koesteren. Het zijn, met andere woorden, denkers die de wetenschappelijke subcultuur waartoe zij behoren, begrijpen als een *kennispolitiek regime* dat hun taalhandelingen conditioneert (Pels, 1992). Dit wil niet zeggen dat specifiek intellectuelen relativisten zijn die hun taalhandelingen opvatten als retorische interventies waarmee geen geldigheidsaanspraken verbonden zijn. Specifiek intellectuelen blijven serieuze gesprekspartners voor andere wetenschappers, maar realiseren zich tegelijkertijd dat hun geldigheidsaanspraken begrensd worden door het kennispolitieke regime waarin zij opgenomen zijn (Dreyfus & Rabinow, 1986). Huns inziens is het zaak deze begrenzing als zodanig onder ogen te zien en, waar nodig, te overschrijden. Zodoende beschouwen specifiek intellectuelen de filosofische en historische *reflectie* op de grondslagen van hun vakgebied niet als

een randverschijnsel, maar als een integraal onderdeel van hun wetenschappelijke activiteiten.

Met dit concept van de specifiek intellectueel in de hand kunnen we nu Lyotards positie ten aanzien van de universitaire docent corrigeren. Anders dan Lyotard meent, sleept de dood van de grote verhalen namelijk niet noodzakelijkerwijs de dood van de docent in zijn kielzog mee. De dood van de grote verhalen impliceert slechts de dood van de docent als plaatsvervanger van 'de Geest' of 'de Mensheid'. Anders geformuleerd: de dood van de grote verhalen impliceert alleen de ondergang van de universeel intellectueel. In het verlengde hiervan ontstaat echter een speelruimte waarin de docent zich tot specifiek intellectueel kan ontpoppen. In die hoedanigheid hoeft de docent niet voor de computer te capituleren. Sterker nog, als specifiek intellectueel kan de docent juist een eigen plaats in het universitaire onderwijs opeisen. Als specifiek intellectueel kan de docent zich er immers op beroepen dat hij of zij het reflexieve moment ten aanzien van wetenschappelijke kennis binnen de universiteit vertegenwoordigt. En dat reflexieve moment ten aanzien van kennis is des te belangrijker omdat we de vraag naar de zin van wetenschap heden ten dage niet meer in termen van een geprefabriceerd groot verhaal kunnen beantwoorden. Zo bezien heeft Nuyen dus gelijk: in de postmoderne universiteit neemt het belang van docenten niet af, maar wordt het alleen maar groter.

Summary

This article tries to spark off a dialogue between pedagogics and postmodern philosophy. It starts with an interrogation of *La condition postmoderne* by Jean-François Lyotard and demonstrates that Lyotard offers an intriguing analyses of the contemporary university but has little to say about higher education from a educational point of view. In order to improve upon Lyotard's position some writings of Michel Foucault are considered. Using these writings it is demonstrated that postmodern philosophy is capable of making a productive contribution to the pedagogics of higher education.

Correspondentieadres: P. Baggen, K.U. Nijmegen, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Literatuur

Dreyfus, H.L., & Rabinow, P. (1986). What is maturity? Habermas and Foucault on 'What is Enlightenment?' In D. Hoy (Ed.), *Foucault: a critical reader* (pp. 109-121). Oxford: Basil Blackwell.

Foucault, M. (1984a). What is Enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 32-50). Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1984b). Truth and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 51-75). Harmondsworth: Penguin.

Fritzman, J.M. (1990). Lyotard's paralogy and Rorty's pluralism: Their differences and pedagogical implications. *Educational Theory, 40*, 371-380.

Kanpol, B. (1992). Postmodernism in education revisited: Similarities within differences and the democratic imaginary. *Educational Theory, 42,* 217-229.

Kiziltan, M.Ü., Bain, W., & Cañizares M.A. (1990). Postmodern conditions: Rethinking public education. *Educational Theory, 40,* 351-369.

Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir.* Paris: Minuit.

Murphy, J.W. (1988). Computerization, postmodern epistemology, and reading in the postmodern era. *Educational Theory, 38,* 175-182.

Nicholson, C. (1989). Postmodernism, feminism, and education: The need for solidarity. *Educational Theory, 39,* 197-205.

Nuyen, A.T. (1992). Lyotard on the death of the professor. *Educational Theory, 42,* 25-37.

Pels, D. (1992). Kennispolitiek: een gebruiksaanwijzing voor Foucault. *Kennis en Methode, 16,* 39-62.

Peters, M. (1989). Techno-science, rationality, and the university: Lyotard on the 'Postmodern condition.' *Educational Theory, 39,* 93-105.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 83-90

Autarchie, autonomie en indoctrinatie

J. BOHLMEIJER

Samenvatting

Vaak wordt de autonomie van het kind als algemeen doel van de opvoeding verdedigd. In dit artikel ga ik na wat we onder het begrip 'autonomie' dienen te verstaan. Ik zal een onderscheid maken tussen autonomie en autarchie. De autarchische mens is iemand die zich met bepaalde waarden, normen, principes en idealen identificeert. Dat geldt ook voor de autonome mens. In tegenstelling tot de autonome mens mist de autarchische mens echter het vermogen de waarden, normen, principes en idealen aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. De ontwikkeling van het vermogen tot kritische toetsing kan evenwel verhinderd worden door indoctrinatie. Indoctrinatie, zo zal ik betogen, leidt tot overtuigingen die niet op bewijs zijn gebaseerd en die daardoor niet voor verbetering door rationele kritiek vatbaar zijn.

1. Inleiding

In de pedagogiek wordt in het algemeen de persoonswording van het kind als algemene doelstelling van het pedagogisch handelen gezien. Met persoonswording wordt in de regel de ontwikkeling van het kind tot autonoom mens bedoeld. Of er nu gesproken wordt van 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' - zoals door Langeveld (1969) - of van de 'educated man' - zoals door Peters (1970) -, steeds wordt daarmee de autonomie van het kind bedoeld. In dit artikel zal ik het begrip 'autonomie' nader onder de loep nemen. Ik zal mij afvragen wat we precies bedoelen als we de autonomie van het kind als algemeen doel van de opvoeding verdedigen.

Aanvankelijk beschikt het kind slechts over een verzameling van wat ik eerste-orde wensen zal noemen, wensen om iets te doen of na te laten. Het kind zet een belangrijke stap in zijn ontwikkeling wanneer hij het vermogen verwerft in een situatie van confligerende wensen te bepalen welke wens in zijn handelen de doorslag dient te geven. Niet langer is het de pure sterkte van zijn wensen die bepaalt wat het kind zal doen. Het kind is nu in staat zijn wensen tegen elkaar af te wegen. Die afweging kan gebaseerd zijn op wat ik zwakke evaluatie zal noemen. Het kind vraagt zich dan af: wat is in de gegeven situatie het meest plezierig om te doen? De afweging kan ook gebaseerd zijn op wat ik sterke evaluatie zal noemen. In dat geval vraagt het kind zich af: welke daad is in de gegeven situatie het meest in overeenstemming met de waarden, normen en idealen die door mij onderschreven worden?

Het beschikken over het vermogen tot sterke evaluatie en het vermogen de uitkomsten van deze evaluatie effectief in handelen om te zetten vormt een noodzakelijke voorwaarde

voor autonomie, maar geen voldoende voorwaarde. In navolging van Stanley Benn zal ik een onderscheid maken tussen autarchie en autonomie. Zowel de autarchische mens als de autonome mens zijn in staat tot sterke evaluatie. De autarchische mens handelt op basis van de waarden, normen en idealen die hij langs non-rationele weg heeft verworven en die hij geldig of gerechtvaardigd acht (al zou hij er zelf geen rechtvaardiging voor kunnen geven). De autonome mens daarentegen is in staat zijn langs non-rationele weg verworden waarden, normen en idealen aan een kritisch onderzoek te onderwerpen wanneer hij geconfronteerd wordt met afwijkende waarden, normen en idealen. Hij zal die waarden, normen en idealen onderschrijven die hij voor zichzelf na kritisch onderzoek kan rechtvaardigen. Er is een - negatief - verband tussen autonomie en indoctrinatie. Indoctrinatie kunnen we zien als die wijze van overdracht van waarden, normen en idealen die de ontwikkeling van een autonome, kritische, attitude tegenover de overgedragen waarden, normen en idealen uitsluit. Ik zal ten slotte nader op deze omschrijving van indoctrinatie ingaan.

2. Eerste-orde motivatie

Het kind komt op de wereld met een beperkt aantal wensen en behoeften, zoals de behoefte aan slaap en aan eten, het verlangen naar fysiek contact met de moeder en de wens om dingen vast te pakken. Naarmate de capaciteiten en de gezichtskring van het kind zich uitbreiden, breidt ook het repertoire aan wensen zich uit. We kunnen binnen dit repertoire aan wensen drie klassen van wensen onderscheiden (cf. Brandt, 1979; Dent, 1984). In de eerste plaats zijn er wensen die optreden in de verwachting dat iets bepaalds plezierig zal zijn om te doen. Bijvoorbeeld de verwachting dat het lezen van een spannend boek plezierig zal zijn, zal in de regel bij het kind de wens doen ontstaan een spannend boek te lezen. In de tweede plaats zijn er wensen die optreden als gevolg van het optreden van een bepaalde emotie. Zo zal bij het kind, wanneer hij beseft in een gevaarlijke situatie te verkeren, in de regel angst ontstaan en met het optreden van deze angst zal in de regel het optreden van de wens om aan de gevaarlijke situatie te ontsnappen verbonden zijn. Ten slotte zijn er wensen die activeringen zijn van disposities die het kind in het proces van cultuuroverdracht verworden heeft. Zo zal een kind dat de dispositie van eerlijkheid verworden heeft, de wens hebben een eerlijk antwoord te geven als zijn moeder hem vraagt of hij al zijn zakgeld heeft versnoept.

Wensen om iets te doen dan wel na te laten zal ik *eerste-orde wensen* noemen. Het zijn wensen die geen andere wensen als object hebben. Laten we eens aannemen dat kinderen in een bepaalde fase van hun ontwikkeling alleen over een structuur van eerste-orde wensen beschikken. Ze hebben van tijd tot tijd wensen die gericht zijn op wat ze plezierig vinden om te doen, ze zijn regelmatig onderhevig aan emoties en de daarmee samenhangende wensen en ze verkeren regelmatig in de situaties waarin hun deugdzame disposities worden geactiveerd. We mogen aannemen dat ze vaak in een situatie zullen verkeren waarin ze met verschillende, onderling onverenigbare, eerste-orde wensen zullen worden geconfronteerd. Bij voorbeeld: een bepaald kind heeft enerzijds de wens om een koekje uit de trommel te pakken, anderzijds is hij bang dat zijn moeder het zal merken en heeft hij de wens om straf te ontlopen. Zolang het kind alleen over een

structuur van eerste-orde wensen beschikt, zal de sterkte van zijn wensen bepalend zijn voor wat hij doet. Hij zal het koekje pakken als zijn wens om dat te doen sterker is dan zijn wens om straf te ontlopen. Hij zal het koekje niet pakken als zijn wens om straf te ontlopen sterker is dan de wens om het koekje te pakken. Het kind kunnen we in dergelijke gevallen zien als iemand die is overgeleverd aan het krachtenspel van zijn wensen. Het kind kunnen we in de woorden van Frankfurt als *'wanton'* beschouwen. Wat bij de wanton ontbreekt, is het vermogen tot, wat Frankfurt noemt, *'reflective self-evaluation'*, dat wil zeggen het vermogen om onze wensen aan een beoordeling te onderwerpen (cf. 1971, 7, p. 10-12).

3. Zwakke en sterke evaluatie

Het kind zet een belangrijke stap in zijn ontwikkeling met de verwerving van dit vermogen tot 'reflective self-evaluation' (reflectieve zelfbeoordeling). Het kind dat over dit vermogen beschikt is niet langer overgeleverd aan het krachtenspel van zijn wensen. In een situatie van een wensenconflict kan hij de botsende wensen tegen elkaar afwegen en bepalen welke wens de doorslag dient te geven bij het handelen. Hij zal zich bij voorbeeld afvragen wat zwaarder voor hem weegt: het koekje bemachtigen of straf ontlopen. Hij zal die wens effectueren waarvan de effectuering het zwaarste voor hem weegt.

Taylor heeft twee vormen van reflectieve zelfbeoordeling onderscheiden: *zwakke evaluatie* en *sterke evaluatie* (cf. 1977, p. 104-110). Ik neem het onderscheid in enigszins gewijzigde vorm van hem over. Er is sprake van zwakke evaluatie van wensen wanneer iemand die geconfronteerd wordt met een situatie waarin zijn wensen confligeren, zich de vraag stelt wat hij in de gegeven situatie het plezierigst of aantrekkelijkst zou vinden om te doen. Zo zal het kind dat een koekje uit de trommel wil pakken, zich af kunnen vragen of het plezier van het opeten van het koekje opweegt tegen de onplezierige straf die er wellicht op zal volgen. Komt hij bij voorbeeld tot de conclusie dat het plezier van het opeten van het koekje niet opweegt tegen de onplezierige gevolgen die dat kan hebben, dan zal hij de wens hebben aan zijn wens om het koekje te pakken geen gevolg geven.

De sterke evalueerder is iemand die zich identificeert met bepaalde waarden, normen, principes en idealen. Dat kunnen morele waarden, normen, principes en idealen zijn, maar het kunnen ook niet-morele waarden, normen, principes en idealen zijn, bij voorbeeld prudentiële of esthetische. Iemand die zich met bepaalde morele en/of niet-morele waarden, normen, principes en idealen identificeert, beschikt, zouden we kunnen zeggen, over een *normatieve oriëntatie* (cf. Steutel, 1990, p. 213). Wie over een normatieve oriëntatie beschikt, beschikt daarmee over een standpunt tegenover de verschillende wensen die deel uitmaken van zijn eerste-orde motivatiestructuur (cf. Dent, 1974, 564-567; 1984, p. 170-171; Steutel, 1993, p. 108-117). Met een aantal van deze wensen zal hij zich identificeren, dat wil zeggen: hij zal het waardevol vinden deze wensen te hebben en, waar passend, te effectueren. Met andere wensen zal hij zich niet identificeren: hij zal deze wensen liever kwijt dan rijk zijn. Ter illustratie enkele voorbeelden. Een kind dat de dispositie van eerlijkheid heeft verworven, zal, als hij de overtuiging is toegedaan dat eerlijkheid een goede eigenschap is, zich met deze dispositie identificeren.

Hij zal het waardevol vinden dat hij de dispositie van eerlijkheid bezit en het van belang vinden onder passende omstandigheden eerlijk te zijn. Een kind dat bij zichzelf de neiging bespeurt andere kinderen te treiteren, zal, als hij de overtuiging is toegedaan dat het verkeerd is om andere kinderen te treiteren, zich met deze neiging niet identificeren. Hij zal het van zichzelf afkeuren dat hij deze neiging bezit en proberen ervoor te zorgen dat zijn neiging niet effectief tot handelen leidt.

Het bezit van een normatieve oriëntatie speelt met name een vitale rol in situaties van dreigende wilszwakte. Stel dat een kind zijn vader beloofd heeft hem te helpen bij het wieden van de tuin. Enerzijds heeft het kind de wens om zijn belofte na te komen. Anderzijds heeft hij - het is een heel warme dag - een geweldige zin in zwemmen. Neem nu aan dat het verlangen van het kind om te gaan zwemmen de overhand dreigt te krijgen op diens wens om zijn vader te helpen en het kind beseft dat. Zou het kind een zwakke evalueerder zijn, dan zou het van de toevallige sterkte van beide wensen afhangen wat hij zal doen. Bij een kind dat in staat is tot sterke evaluatie is dat niet zo. Het besef dat hij dreigt niet te doen wat hij naar zijn overtuiging *behoort* te doen - zijn belofte nakomen en zijn vader helpen - maakt dat hij overgaat tot *zelfinterventie* (cf. Alston, 1977, p. 80-85; Steutel, 1986, p. 212-214; 1993, p. 73-74). Hij intervenieert in zijn motivationele krachtenveld met als doel zichzelf ertoe te brengen te doen wat hij behoort te doen. Kortom, iemand die over een normatieve oriëntatie beschikt, zal in een dergelijk wensenconflict willen dat de wens die in zijn ogen de prioriteit in het handelen behoort te hebben, die prioriteit ook krijgt. Voor de zwakke evalueerder maakt het niet uit welke wens het wint. We zouden de zwakke evalueerder een *rationele wanton* kunnen noemen (cf. Frankfurt, 1971, p. 11). Hij beschikt weliswaar over het vermogen tot beoordeling van zijn wensen, maar niet over het vermogen zijn wensen op hun waardevolheid te beoordelen.

4. Autarchie en autonomie

Het pure feit dat iemand over een normatieve oriëntatie beschikt in het licht waarvan hij zijn wensen beoordeelt en eventueel zelfinterventie pleegt, maakt hem op zich nog niet tot autonoom mens. Het kan zijn dat zijn normatieve oriëntatie een oriëntatie is die hij heeft overgenomen van zijn ouders en andere opvoeders, zonder deze zelf ooit kritisch te hebben onderzocht. In zo'n geval hebben we te maken met, wat Benn noemt, de *autarchische* mens. Voor de *autonome* mens geldt daarentegen dat zijn normatieve oriëntatie het produkt is van een kritisch onderzoek van de eigen overtuigingen. Het is met name het besef van inconsistenties in de verzameling van eigen overtuigingen die volgens Benn tot zo'n kritisch heronderzoek aanleiding geven (cf. Benn, 1975-76, p. 113, p. 124-128; 1988, p. 155-156).

Ik zal het onderscheid tussen autarchie en autonomie verduidelijken door drie noodzakelijke (en tezamen voldoende) voorwaarden voor autonomie te bespreken (cf. Steutel, 1993, p. 124-126). Blijken zal dat het essentiële verschil tussen autarchie en autonomie in de derde voorwaarde schuilt. Het gaat om de volgende voorwaarden:

i. normatieve oriëntatie

De autonome mens heeft een binding aan bepaalde waarden, normen, principes en idealen, die tezamen zijn normatieve oriëntatie vormen. Hij zal ernaar streven zijn gedrag op zijn normatieve oriëntatie af te stemmen. En waar hij van koers dreigt te geraken zal hij door middel van zelfinterventie (zie boven) zijn gedrag proberen bij te sturen.

De autonome mens kunnen we in dit opzicht contrasteren met de (al dan niet rationele) wanton. Wat bij de wanton ontbreekt is de binding aan een normatieve oriëntatie. Ook de autonome mens kan tijdelijk in een situatie van wanton-zijn vervallen: namelijk wanneer hij er niet in slaagt de verleidingen waaraan hij blootstaat te weerstaan en dus wilszwak is. Stel dat het kind dat zijn vader beloofd heeft te helpen bij het wieden en ook vindt dat hij zijn vader behoort te helpen, de verleiding om te gaan zwemmen niet kan weerstaan. Op dat moment is het kind een wanton. Hij doet waartoe hij zich het sterkst voelt aangetrokken en niet wat hij juist vindt om te doen.

Evenals de autonome mens heeft de autarchische mens een binding aan een bepaalde normatieve oriëntatie en streeft hij ernaar zijn handelen - eventueel via zelfinterventie - te richten naar zijn normatieve oriëntatie.

ii. authenticiteit

Hoewel het bezit van een in de praktijk effectieve normatieve oriëntatie een noodzakelijke voorwaarde vormt voor autonomie, is het geen voldoende voorwaarde. Iemands normatieve oriëntatie dient ook werkelijk de zijne te zijn. Het prototype van de inauthentieke mens is wat Riesman de '*other-directed person*' heeft genoemd (cf. Feinberg, 1973, p. 164-165). Het kenmerk van de 'other-directed' mens is dat hij die normatieve overtuigingen erop nahoudt die in de smaak vallen bij de groep mensen bij wie hij zelf in de smaak wil vallen. Dat betekent ook dat hij veranderingen in opvatting bij de groep mensen waartoe hij wil behoren, zal volgen. Tegenover de 'other-directed' mens staat de 'inner-directed' mens. De 'inner-directed' mens beschikt over een vorm van authenticiteit die we *minimale authenticiteit* zouden kunnen noemen. De 'inner-directed' mens is oprecht van mening dat de waarden, normen, principes en idealen die deel uitmaken van zijn normatieve oriëntatie geldig of gerechtvaardigd zijn. Voor minimale authenticiteit is niet vereist dat de betrokkene zelf in staat is de geldigheid of gerechtvaardigdheid van de betreffende waarden, normen, principes en idealen vast te leggen (cf. Bohlmeijer, 1989, p. 81; Steutel, 1990, p. 211).

De 'inner-directed' mens beschikt bovendien over een grote mate van *integriteit*: hij is in staat onder moeilijke omstandigheden aan zijn normatieve oriëntatie vast te houden en authentiek te blijven (cf. Benn, 1988, p. 192-196). Ook waar het vasthouden aan zijn normatieve overtuigingen afkeuring en bespotting oplevert en het opgeven van bepaalde overtuigingen goedkeuring, maatschappelijke status of een hoog inkomen oplevert, houdt de 'inner-directed' mens aan zijn normatieve oriëntatie vast.

In deze minimale zin hebben zowel de autonome mens als de autarchische mens een authentieke binding aan hun normatieve oriëntatie. Neem als voorbeeld de Jehova's Getuigen. Het valt moeilijk te ontkennen dat zij zich met hun normatieve oriëntatie identificeren en geloven dat de daarmee verbonden overtuigingen geldig zijn. Er zijn vele voorbeelden van Jehova's Getuigen die in situaties waarin ze werden blootgesteld aan afkeuring of bespotting, erin slaagden vast te houden aan de waarden waarmee ze zich identificeerden. Niettemin zullen weinigen de Jehova's Getuigen als autonome mensen beschouwen. We beschouwen ze als autarchisch. Ze zijn authentiek in minimale zin, maar niet in staat of bereid hun overtuigingen bij een confrontatie met andere opvattingen kritisch te onderzoeken.

iii. kritische reflectie

Voor de autarchische mens geldt dat zijn (minimale) authenticiteit gebaseerd is op een non-reflectieve identificatie met zijn normatieve oriëntatie. De autonome mens beschikt over het vermogen en de bereidheid in confrontatie met andere opvattingen zijn normatieve oriëntatie kritisch tegen het licht te houden en zijn overtuigingen eventueel aan te passen. De autonome mens maakt door een kritische reflectie op zijn eigen waarden, normen, principes en idealen, zich een normatieve oriëntatie eigen die hij werkelijk de zijne kan noemen.

Voor autonomie is enerzijds het *vermogen* tot kritische reflectie vereist, anderzijds is ook de *gezindheid* tot een dergelijke reflectie vereist. Deze gezindheid kunnen we zien als een complex geheel van deugden en emoties die motiveren tot kritische reflectie, zoals openheid van geest, respect voor kritische argumenten van anderen en afkeer van veronachtzaming van relevante feiten (cf. Spiecker, 1986, p. 117-119; Steutel, 1993, p. 134-137). Het zijn juist dergelijke gezindheden die bij mensen als de Jehova's Getuigen in het algemeen ontbreken.

5. Indoctrinatie

Kohlberg heeft erop gewezen dat niet alle kinderen zich uiteindelijk tot autonome individuen ontwikkelen. Deze stagnatie in de ontwikkeling zou - zo kunnen we vermoeden - soms het gevolg kunnen zijn van een indoctrinerende stijl van opvoeden. Indoctrinatie zou ertoe kunnen leiden dat het kind in de conventionele fase blijft steken. Dat wil in het licht van het bovenstaande zeggen: het kind blijft autarchisch. Maar wat verstaan we onder indoctrinatie en waarom leidt indoctrinatie tot stagnatie in de ontwikkeling naar autonomie?

Een veelbelovende benadering van het verschijnsel van indoctrinatie treffen we bij Green en Siegel aan. Zij menen dat we indoctrinatie het beste kunnen karakteriseren door te kijken naar het resultaat van het proces en niet zozeer naar de intentie van degene die indoctrineert, de methode die hij toepast of de inhoud die hij overdraagt. Als opvoeder X aan opvoedeling Y via een of andere methode de overtuiging dat p overdraagt, is er sprake van indoctrinatie van Y door X, wanneer het overdragen van de overtuiging dat p ertoe leidt dat Y p *'non-evidentially'* gelooft (cf. Green, 1972, p.

33-34; Siegel, 1990, p. 79-80). Iemand heeft een 'non-evidential' geloof dat p dan en alleen dan als hij p gelooft zonder acht te slaan op bewijs voor p, p gelooft ondanks bewijs contra p, p gelooft onafhankelijk van de goede redenen die voor p bestaan, of p gelooft onafhankelijk van de maatstaven die we aanleggen bij het toetsen van de redenen en het bewijsmateriaal voor p. Een 'non-evidential' geloof dat p staat tegenover een 'evidential' geloof dat p: een geloof dat p dat gebaseerd is op goede redenen voor p en op bewijsmateriaal voor p. Een 'evidential' geloof dat p kan aan rationele kritiek onderworpen worden juist omdat het 'evidential' is en op basis van deze kritiek worden aangepast. (Ik zal de term 'evidential' met 'op bewijs gebaseerd' en de term 'non-evidential' met 'niet op bewijs gebaseerd' vertalen).

Nu wil het geval dat we in de opvoeding het kind overtuigingen bijbrengen in een fase van zijn ontwikkeling dat het kind nog niet in staat is de rationele rechtvaardigingen die we voor die overtuigingen zouden kunnen geven, te begrijpen. Wil dat zeggen wat we geen andere keus hebben dan het kind in deze fase van zijn ontwikkeling te indoctrineren? Volgens Siegel is dat niet het geval (cf. 1990, p. 81-85). We moeten volgens hem een onderscheid maken tussen indoctrinatie aan de ene kant en de niet-indoctrinerende overdracht van overtuigingen aan de andere kant. We kunnen het kind de overtuigingen op een zodanige wijze overdragen dat hij nimmer in staat zal zijn het belang van een rationele rechtvaardiging voor zijn overtuigingen te onderkennen. Met andere woorden: het kind eindigt met duurzaam niet op bewijs gebaseerde overtuigingen. We kunnen het kind ook de overtuigingen op een zodanige wijze overdragen dat de ontwikkeling van op bewijs gebaseerde overtuigingen wordt gestimuleerd.

Siegel is niet de enige die indoctrinatie ziet als een proces dat door een bepaalde uitkomst - niet op bewijs gebaseerde overtuigingen - wordt gedefinieerd. Ook auteurs als Hare (1972), Peter (1981) en Spiecker (1986) komen dicht bij deze opvatting uit als ze indoctrinatie zien als het proces waarin de ontwikkeling van het vermogen en de bereidheid tot kritische reflectie wordt tegengegaan. Immers, waar deze ontwikkeling wordt verhinderd, zal het kind eindigen met niet op bewijs gebaseerde overtuigingen. Het zijn deze overtuigingen die juist doordat ze niet op bewijs zijn gebaseerd niet vatbaar zijn voor verandering op basis van rationele kritiek.

Summary

Autonomy has often been regarded as the central educational aim. In this article the meaning of the concept of autonomy will be analyzed. A distinction will be made between autarchy and autonomy. The autarchic man, like the autonomous man, is the man who identifies himself with certain values, norms, principles and ideals. The autarchic man, though, has not the ability to critically reflect on his values, norms, principles and ideals, an ability that the autonomous man possesses. The development of the ability of critical reflection can be prevented by indoctrination. Indoctrination leads to the formation of non-evidential beliefs, which - so will be argued - by being non-evidential are immune against rational criticism.

Correspondentieadres: J. Bohlmeijer, Borneostraat 66", 1094 CN Amsterdam, Nederland

Literatuur

Alston, W.P. (1977). Self-intervention and the structure of motivation. In Th. Mischel, *The self.* Oxford.

Benn, S.I. (1975-1976). Freedom, autonomy and the concept of a person. In *Proceedings of the Aristotelian Society* (New Series, 76), 109-130.

Benn, S.I. (1988). *A theory of freedom.* Cambridge.

Bohlmeijer, J. (1989). Authenticiteit, moraliteit en opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift* (Speciale Editie), 76-81.

Brandt, R.B. (1979). *A theory of the Good and the Right.* Oxford.

Dent, N.J.H. (1974). Duty and inclination. *Mind,* 552-570.

Dent, N.J.H. (1984). *The moral psychology of the virtues,* Cambridge.

Feinberg, J. (1973). The idea of a free man. In J.F. Doyle (Ed.), *Educational judgments.* London.

Frankfurt, H.G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy, 68,* 5-20.

Green, T.F. (1972). Indoctrination and beliefs. In A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination.* London.

Hare, R.M. (1964). Adolescents into adults. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophical approach.* Manchester.

Langeveld, M.J. (1969). *Beknopte theoretische pedagogiek.* Groningen.

Peters, R.S. (1977). Education and the educated man. In R.S. Peters (Ed.), *Education and the education of teachers.* London.

Peters, R.S. (1981). *Moral development and moral education.* London.

Siegel, H. (1990). *Educating reason.* New York.

Spiecker, B. (1986). Indoctrinatie in opvoeding en onderwijs. *Pedagogische Studiën, 63,* 111-121.

Steutel, J.W. (1986). De deugd van zelfcontrole. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 2,* 208-222.

Steutel, J.W. (1990). Disciplineren, internaliseren en vrijheid: Een conceptuele analyse. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 6,* 206-219.

Steutel, J.W. (1993). *Deugden en morele opvoeding.* Meppel: Boom.

Taylor, Ch. (1977). What is human agency? In Th. Mischel (Ed.), *The self,* Oxford.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 91-98

Opvoeding bij diversiteit

Risico's en gevaren van de moderne pedagogiek

G.F. HEYTING

Samenvatting

Terwijl opvoedkundigen met het oog op de groeiende sociaal-culturele diversiteit een open en kritische houding bepleiten, zijn op belangrijke terreinen van opvoeding en onderwijs juist pogingen tot herstel van verloren gegane eenheid waar te nemen. Achtergrond kan een te grote risicobelasting van de opvoeding in moderne samenlevingen zijn. Onder deze omstandigheden zou het genoemde pleidooi voor openheid de neiging om de noodzakelijke confrontaties te vermijden paradoxalerwijs zelfs kunnen versterken.

1. Opvoedingstheorie en diversiteit

Op dit moment wordt binnen de pedagogiek veel aandacht besteed aan verschijnselen van maatschappelijke en culturele diversiteit (vgl. Meijer, 1992; Rang, 1993; Heyting, 1992). De vraag, hoe pedagogisch om te gaan met deze verscheidenheid wordt, althans in de theorie, gewoonlijk beantwoord door te wijzen op de tolerantie en de openheid die in moderne plurale samenlevingen zijn vereist. De diversiteit wordt daarmee in principe affirmatief benaderd: in plaats van (opnieuw) een vorm van eenheid na te streven, wordt een produktieve manier van omgaan met pluraliteit bepleit. Meijer (1992, p. 86) bijvoorbeeld, onderstreept in dit verband het belang van reflexieve communicatie en interactie. Zij meet daarbij het proces van de sociale communicatie niet af aan een tevoren geformuleerd resultaat, maar toetst deze aan de *procedurele* eisen van ' kritische rationaliteit'.

Binnen de theoretische opvoedkunde heerst dus een zekere mate van consensus over het omgaan met maatschappelijke pluraliteit. In de pedagogische praktijk en in het beleid worden een oriëntatie op tolerantie en kritische openheid eveneens onderschreven, maar in andere opzichten is consensus met betrekking tot de pedagogische consequenties van maatschappelijke diversiteit daar ver te zoeken. Zonder de genoemde oriëntatie te willen bestrijden, vraag ik me af, of de diversiteit en de pedagogische problemen die daarmee samengaan, in de theorie wel voldoende zijn geanalyseerd. Om daar iets meer over te kunnen zeggen, zal ik eerst het concept van maatschappelijke diversiteit zelf nader bekijken. Daarna behandel ik enkele voorbeelden van pedagogische of beleidsmatige omgang met diversiteit, om tenslotte iets uitvoeriger stil te kunnen staan bij enkele pedagogisch relevante kenmerken van moderne plurale samenlevingen.

2. Eenheid en verscheidenheid

Hoewel, zeker in opvoedkundige theorieën, de nadruk wordt gelegd op processen van pluralisering, zijn de ontwikkelingen in moderne samenlevingen evenzeer gekenmerkt door processen van universalisering. De ontwikkeling van de economie, bijvoorbeeld, tot een wereldeconomie brengt een mondiale communicatiestructuur met zich mee. Beck (1986, p. 210) noemt daarnaast als voorbeelden van standaardisering de gebieden van geld, recht, mobiliteit en vorming. Ook in het dagelijks leven van kinderen doen deze globaliserende ontwikkelingen zich gelden. In het Westen gaan vrijwel alle kinderen naar school en ze volgen daar curricula die over de grenzen heen steeds meer op elkaar gaan lijken. Traditionele vormen van (sub)cultuurspecifiek onderwijs bestaan (nog) wel, maar worden voornamelijk naast het reguliere onderwijs en in de vrije tijd gevolgd. Belangrijk in deze processen van universalisering zijn de veranderende betekenis van tijd en ruimte. Afstanden vormen steeds minder een beperking voor communicatie- en ervaringsprocessen. De media spelen natuurlijk een belangrijke rol in dit proces van "intrusion of distant events into everyday consciousness" (Giddens, 1991, p. 27). Ook hierdoor wordt de communicatie 'over de grenzen heen' vergemakkelijkt.

Tegelijk met deze universalisering zijn in moderne samenlevingen tendensen tot fragmentatie waarneembaar. Deze hebben niet altijd betrekking op toenemende *culturele* diversiteit. Kenmerkend voor moderne samenlevingen is, dat deelgebieden van het maatschappelijk leven zijn verzelfstandigd, waardoor mensen, ook kinderen, actief participeren in steeds meer verschillende typen sociale verbanden (school, gezin, economie, peergroup, kunst, recht, etc.), elk met hun eigen regels en verwachtingspatronen.

Naast deze processen van sociale pluralisering, groeit de diversiteit door individualiseringsprocessen. Persoonlijke integratie, de ontwikkeling van een eigen identiteit, is een individuele opgave en verantwoordelijkheid geworden (vgl. Giddens, 1991). Deze opgave wordt nog bemoeilijkt door het feit, dat met name op het gebied van het gezag een proces van fragmentatie plaatsvindt, een ontwikkeling die Bauman (1987) ook tot uitdrukking ziet komen in de interpreterende, in plaats van voorschrijvende, rol die (post)moderne intellectuelen zichzelf toeschrijven.

De processen van universalisering en van fragmentatie en pluralisering zijn niet onafhankelijk van elkaar. Giddens wijst erop, dat mondiale produktie- en consumptiestructuren tot een belangrijk medium zijn geworden, waarin de vereiste reflexieve individualiteit tot uitdrukking wordt gebracht: "Modernity opens the project of the self, but under conditions strongly influenced by standardising effects of commodity capitalism" (1991, p. 196). Beck spreekt van individualisme als "neuen Modus der Vergesellschaftung" (1986, p. 5). Hij wijst erop, dat de vormgeving van de individuele levensloop in toenemende mate wordt voorbewerkt en ingeperkt door instituties, die werken met juridisch gefixeerde standaardbiografieën, die steeds minder met de werkelijkheid overeenkomen (denk aan de 23 soorten jeugdwerklozen in Nederland).

Universalisering en pluralisering zijn twee kanten van dezelfde medaille. Dat geldt vanuit een institutioneel perspectief en eveneens vanuit een communicatief perspectief.

De genoemde economische en culturele communicatie op wereldniveau vindt niet alleen via de media plaats, maar brengt ook direct en indirect (bijv. vluchtelingen, voor wie de mobiliteitsdrempel door informatie is verlaagd) een toenemende geografische mobiliteit met zich mee. Deze mobiliteit versterkt het proces van universalisering door de toegenomen onderlinge communicatie tussen mensen met verschillende (sub)culturele achtergronden, maar tegelijk ook de diversiteit binnen de uiteenlopende maatschappelijke deelgebieden.

Deze laatste vorm van (sub)culturele diversiteit wordt binnen de pedagogiek benadrukt. De bepleitte, op kritische openheid gerichte, benaderingswijze daarvan is niet in strijd met de boven meer sociologisch aangeduide positie van individuen in moderne samenlevingen. Ook daarin werd een reflexieve identiteitsontwikkeling als een vereiste voor het leven in een moderne samenleving beschouwd. Terwijl in pedagogische analyses echter de nadruk gewoonlijk op de toenemende pluraliteit wordt gelegd - en in dat verband op tolerantie en openheid - blijkt hier dat deze alleen in samenhang met universaliseringsprocessen kan worden begrepen en als zodanig benoemd. De gedachte, dat het de *diversiteit* is, die het pedagogische *probleem* vormt, spreekt dus niet voor zich. Toch is juist deze gedachte, ondanks alle verschillen, eveneens kenmerkend voor de opvoedingspraktijk, zoals hierna zal blijken. De manier waarop aan de benadering van het waargenomen pluraliteitsprobleem in de praktijk inhoud wordt gegeven, brengt ons verder op het spoor van de condities die de opvoeding in onze moderne samenleving een karakteristiek profiel geven.

3. Opvoedingspraktijk en diversiteit

Onder de vele programma's die de schoolloopbaan van kinderen met een niet-Nederlandse taal- en culturele achtergrond een positieve stimulans moeten geven, nemen de zgn. 'gezinsinterventieprogramma's' een belangrijke plaats in (in *Vernieuwing 50*(1991), p. 8 wordt een groot aantal projecten kort beschreven). Binnen deze groep is het programma OpStap één van de omvangrijkste doordat het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur er veel geld in investeert. Uitgangspunt is, dat gezinnen uit bepaalde (allochtone) bevolkingsgroepen hun kinderen onvoldoende culturele bagage meegeven om het onderwijs aan de Nederlandse basisscholen met succes te kunnen volgen. Het programma OpStap pakt dit probleem aan door allochtone moeders te instrueren, zodat zij buurtgenotes met dezelfde (nationale) achtergrond kunnen helpen om aan de hand van voorgestructureerd materiaal hun kinderen beter op het onderwijs voor te bereiden. Vanuit pedagogisch-psychologisch perspectief liggen een aantal punten van kritiek voor de hand. Deze benaderingswijze sorteert 'trainingseffecten' (Kloosterman 1991, p. 46) in plaats van ontwikkelingseffecten door de aard van het materiaal, dat een actieve rol van kinderen in hun eigen ontwikkeling nauwelijks toelaat (vgl. Hermanns 1992, p. 12). In verband met mijn betoog is het vooral van belang om op te merken, dat *verschil* wordt geïnterpreteerd als *achterstand*. Het is of er niets is overgebleven van de ervaringen met compensatieprogramma's uit de jaren zestig en zeventig (zie Singer, 1991), toen eveneens een deficiëntiehypothese tegenover een differentiehypethese kwam te staan (vgl. Velgersdijk, 1991). Er moet in de praktijk

van het onderwijs en misschien nog meer in het bijbehorende beleid een sterke weerstand bestaan tegen een neutrale of zelfs produktieve benadering van (sub)culturele verschillen.

Een ander gezinsinterventieprogramma, 'Spelvoorlichting aan huis' vertoont een vergelijkbaar beeld. Hier (Groenendaal, 1992, p. 41) wordt een 'deficiethypothese' expliciet verworpen en in het rapport valt te lezen: "De in Nederland gewaardeerde individuen spelgerichte wijze van omgaan met kinderen is niet 'beter' dan die van allochtone ouders" ... waar echter onmiddellijk op volgt dat de Nederlandse houding wel directer aansluit op het Nederlandse schoolsysteem. Dat laatste is kennelijk voldoende reden om die Nederlandse speelse houding aan allochtonen aan te leren, zelfs al zegt men te beseffen, dat er veel te weinig gegevens zijn over (onder andere) "de waarde die diverse groepen ouders hechten aan spelen en interacties met baby's en peuters" (Groenendaal, 1992, p. 18). Voor het evaluatierapport van dit programma geldt hetzelfde als wat Kloosterman (1991, p. 46) over de evaluatie van OpStap zegt: "Een positieve beoordeling [...] is [...] geen logische gevolgtrekking uit de conclusies van de afzonderlijke hoofdstukken".

De produktieve sociaal-communicatieve uitbuiting van verschillen, die in het verlengde van de theoretisch pedagogische visie op pluraliteit zou liggen, en die tot wijzigingen binnen het schoolsysteem zou leiden, ligt kennelijk buiten het gezichtsveld. Zelfs de in onderzoek aangetoonde gebrekkige effectiviteit van het genoemde soort programma's (vgl. Slavin et al., 1989) kan het door het ministerie begunstigde tij niet keren.

Het tweede voorbeeld van praktisch pedagogische ambivalentie tegenover de confrontatie met pluraliteit in de opvoeding heeft betrekking op het verschijnsel van morele diversiteit die, ik maak het kort, maar al te gemakkelijk als 'normvervaging' wordt geïnterpreteerd. Hoewel hij stelt dat ouders het 'eerste goede voorbeeld' geven, brengt Ritzen de extra aandacht die hij vraagt voor 'de overdracht van waarden en normen' in het onderwijs naar voren onder expliciete verwijzing naar (onder andere) 'de Europese ontwikkelingen' (1992, p. 88), dus refererend aan een diversiteit die kennelijk verholpen moet worden. Op school moeten kinderen meer *mores* leren en opnieuw: niet méér openheid in de zin van kritische discours. Op verzoek van het *Pedagogisch Tijdschrift* hebben diverse theoretici hun licht laten schijnen over deze rede van Ritzen; de kritiek is niet van de lucht. Van Haaften wijst er bijvoorbeeld op, dat (zelfs) spreken over '*de* pedagogische opdracht van *het* onderwijs' de zaak teveel versimpelt en evenals de eerder genoemde theoretici benadrukt hij het belang van *gesprek* bij diversiteit.

De morele desintegratie wordt bovendien met individualisering in verband gebracht. Over dit laatste begrip zegt Kok in een interview, dat er voor hem "de uitstraling van uitgaat van: ik ben er in de eerste plaats voor mezelf en ik ben heel erg op mezelf aangewezen" (Van der Malen & Versteegh, 1993). Zo'n associatie van individualisering met eigenbelang wordt vaker gemaakt en bovendien in verband gebracht met criminaliteit. De door Ritzen genoemde gemeenschapszin wordt blijkbaar niet alleen bedreigd door sociaal-culturele diversiteit, maar ook door individuele diversiteit - ook deze vorm van verscheidenheid kan kennelijk niet inspireren tot de stimulering van een confrontatie, nu tussen individuen.

4. Het risico van de opvoeding

De interpretatie van sociaal-culturele verschillen als leerachterstand, van morele diversiteit als normvervaging en van individualisme als egoïsme wijzen alle drie op eenzelfde verschijnsel. Telkens wordt de confrontatie met pluraliteit beantwoord met een poging tot herstel van een verloren gegane eenheid. Er worden pogingen ondernomen om de éénheid in culturele bagage, die bij de aanvang van het onderwijs althans institutioneel wordt verondersteld, alsnog kunstmatig af te dwingen. Op een vergelijkbare manier wordt geprobeerd om alsnog een morele integratie in de samenleving tot stand te brengen door ook de 'overdracht' van normen en waarden te centraliseren en bovendien de binding van individuen aan dit patroon te herstellen. Het is de vraag of een dergelijke manier van omgaan met actuele pluraliteitsvormen wel past in een moderne samenleving.

Algemeen gesproken staat zo'n gerichtheid op (herstel van) het verleden al op gespannen voet met een pedagogische intentionaliteit en ook in sociaal opzicht kan zo'n benadering niet erg realistisch worden genoemd. De theoretici lijken hier realistischer dan de beleidmakers in hun verwachting dat, ondanks alle universalisering, het eind van individuele en morele diversiteit voorlopig niet in zicht is, integendeel, want de mogelijkheden èn de noodzaak tot communicatie over (sub)culturele grenzen heen zijn alleen maar vergroot.

Wanneer we er, met Beck en Giddens, van uitgaan dat niet langer sociale verbanden maar individuen moeten worden beschouwd als organisatoren van de eigen identiteit en levensloop, dan is de opvatting van individualisme als egoïsme achterhaald. Familie en gezin vormen steeds minder het constitutieve kader voor de levensloop. Beck stelt: "die Individuen werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und ihrer Biographie-planung und -organisation" (1986, p. 209). Families leveren geen modellen voor persoonlijke integratie meer, al vormen ze, met vriendschappen, de context bij uitstek waar over de persoonlijke levensvormgeving als opgave kan worden gecommuniceerd.

Evenmin als het moderne individualisme iets te maken heeft met egoïsme, heeft morele diversiteit iets te maken met gebrekkige binding aan de samenleving als geheel. Of, zoals Luhmann (1990) het uitdrukt, moderne samenlevingen ontlenen hun integratie niet aan de moraal; de diverse verzelfstandigde maatschappelijke deelsystemen zijn onderling verbonden door hun functionele betrekkingen. Morele dimensies spelen daarin wel een rol, maar er is geen sprake van één moraal die de samenleving als geheel bijeen houdt. Binnen verschillende sectoren van de samenleving kunnen uiteenlopende condities voor wederzijdse achting dan wel verachting (moralen) heersen en in de praktijk is dat ook het geval. Pogingen om via de overdracht van normen en waarden de morele integratie te herstellen zijn dus gedoemd te mislukken omdat daarmee op zijn best een morele beweging binnen één sector van de samenleving (in dit geval het onderwijs) ontstaat en bovendien hangt het - dus principieel partiële - succes af van de positie van en de condities binnen dit deelsysteem. Ook Spiecker (1992, p. 91) wijst erop dat in de schoolopvoeding *bepaalde* waarden aan de orde zijn, waaronder solidariteit en plichtsbesef en dat daarmee geen gezinsopvoeding kan worden gecompenseerd.

BEST COPY AVAILABLE

Alles overziend dringt zich het beeld van een zekere machteloosheid op. Om individualisme, morele en culturele diversiteit, kortom pluraliteit, het hoofd te bieden, wordt teruggegrepen op een onherroepelijk voorbij verleden. Bovendien blijkt hier de praktische ontoereikendheid van de theoretisch aangedragen kritische tolerantie - die is immers ook niet in staat om orde te scheppen in een samenleving, of een concept te bieden waarmee kansen op schoolsucces kunnen worden verbeterd. Er staat ook veel op het spel. Hoe veel, dat blijkt wanneer we het voorgaande completeren met de manier waarop in moderne samenlevingen de *toekomst* is gerepresenteerd. Beck, Giddens èn Luhmann behandelen dit thema aan de hand van het begrip 'risico'. Daarbij is enerzijds van belang dat risico's worden *genomen*, waarmee wordt aangeduid dat niet alleen de individueel biografische maar ook de maatschappelijke toekomst steeds meer als afhankelijk van menselijke beslissingen wordt beschouwd. Het bestaan wordt steeds minder als een 'gefährdetes Leben' (Luhmann 1992, p. 131) en steeds meer als ontworpen gezien. Anderzijds moeten we bij deze associatie van toekomst met risico bedenken dat een perspectief op de toekomst geen kwestie (meer) is van vooruitzien (nu zaaien om volgend jaar te kunnen eten). Het wordt steeds duidelijker dat de beslissingen, waarvan we onze toekomst afhankelijk stellen, op onvolledige gronden worden genomen. Het nemen van risico's is beslissen bij gebrek aan informatie. (vgl. Luhmann, 1991, p. 52; Giddens, 1992, p. 28). Dat we de toekomst beschouwen als afhankelijk van onze beslissingen, betekent dan ook niet, dat we er zekerder van kunnen zijn dat we onze doelen zullen bereiken. Niet het bereikte doel, maar de in de besluitvorming gemaakte afwegingen vormen het criterium om de rationaliteit van het handelen vast te stellen. Om deze structurele onzekerheid over de resultaten van ons handelen te compenseren, wordt ook in toenemende mate een beroep gedaan op de ethiek de besluitvorming legitimiteit te verlenen (Luhmann, 1991, p. 55).

De naar het verleden gerichte benadering van beleidmakers en pedagogen wordt zo enigszins begrijpelijk. Ze vermijden het overnemen van deze riskante toekomstoriëntatie, deze combinatie van meer verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen en meer *on*zekerheid over zowel de juistheid als de effectiviteit van het handelen. We stuiten hier op de grenzen, waarbuiten het moderne risicoperspectief nauwelijks meer hanteerbaar wordt geacht, zoals we bijvoorbeeld ook bij ecologische vraagstukken voor een complexiteit staan, die zich niet door toeschrijving aan individuele beslissingen laat beheersen en waar ook de ethiek het nemen van risico's niet méér acceptabel kan maken (vgl. Luhmann, 1992, p. 146). In zo'n situatie spreken we niet meer van risico's, die we al dan niet kunnen nemen, maar van gevaren die ons bedreigen.

In dit licht wordt tevens begrijpelijk, dat het accent in de hedendaagse pedagogische interventiepraktijk zo op de preventie ligt. Men zoekt een weg uit de onzekerheid door oriëntatie op het verleden, ofwel door zich te concentreren op het vermijden van gevaren, dat wil zeggen van schadelijke ontwikkelingen die op zichzelf *niet* aan onze eigen beslissingen worden toegeschreven. De andere kant van deze medaille is echter, dat vanuit het perspectief van de jeugd de opvoeding zelf tot een gevaar kan worden, omdat de onvermijdelijke toekomstoriëntatie wordt onderdrukt. De pedagogische consequenties van de moderne individualisering, waarbij jongeren in de eerste plaats vertrouwd moeten raken met het feit dat zij uiteindelijk zelf op hun identiteit en biografie zullen worden aangesproken, worden niet getrokken.

Zo lijkt, tot slot, vooral de *toekomst* het centrale pedagogische probleem van moderne samenlevingen uit te maken. De pedagogisch onontbeerlijke gerichtheid op de toekomst kan vanuit de tradities geen inhoud meer krijgen en evenmin door onwankelbare principes als leidraad te projecteren. Het teruggrijpen op een verloren gegane eenheid kan dan - evenals de andere kant van de medaille: de omschrijving van het probleem als diversiteit - worden begrepen als poging om alsnog een leidraad aan de traditie te ontfutselen. Tegen deze achtergrond bestaat zelfs het gevaar, dat de theoretisch bepleitte openheid en tolerantie een interpretatie krijgen, die de behoefte ondersteunt om te ontsnappen aan de even onzekere als riskante pedagogische toekomstoriëntatie. 'Openheid' suggereert dan een moreel-pedagogische quasi-consensus, waarbij zelfs het maken van een keuze voor immoreel gedrag kan doorgaan. Als nieuwe, nu op abstracter niveau gesuggereerde, vorm van éénheid, krijgen begrippen als openheid en tolerantie dan de functie van bezweringsformules (Luhmann, 1985). Ze vormen een verbale afscherming voor de praktische weigering om de onbepaaldheid van de toekomst, ondanks alle risico's en mogelijk minder vreedzame confrontaties, pedagogisch actief tegemoet te treden. De open toekomst van de jeugd en de van hen gevraagde reflexieve identiteitsontwikkeling maken de beantwoording van de vraag 'nemen we risico's of vermijden we gevaren?' onvermijdelijk.

Summary

Theorists of education make a plea for an open mind and an attitude of critical rationality in the sight of growing social and cultural diversity. Educational practice however, seems to be governed by attempts to restore the unity of the past. This might be the result of a developing risk-orientation under conditions of modernity, which is difficult to accept in matters of education. Given this situation, the plea for openness could turn to its opposite in its consequences by reinforcing tendencies to avoid the necessary confrontations.

Correspondentieadres: G.F. Heyting, Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, Nederland

Literatuur

Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters*. Cambridge: Polity Press.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Giddens, A. (1992). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.

Groenendaal, J. & Kurvers, J. (red.) (1992). *Op het spel*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

Haaften, A.W. van. (1992). Stellingen bij De voordracht van de Minister. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 91-95.

Hermanns, J.M.A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen*. Utrecht: SWP.

Heyting, F. (1992). Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? *Zeitschrift für Pädagogik*, *38*, 279-298.

Kloosterman, A. (1991). Met welke stappen op stap?. *Vernieuwing*, *50*, 46-49.

Luhmann, N. (1990). *Paradigm lost: über die ethische Reflexion der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991). *Soziologie des Risikos.* Berlin: De Gruyter.
Luhmann, N. (1992). *Beobachtungen der Moderne.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
Malen, K. van der, & Versteegh, K (1993). 'Vertrouwt u er maar op dat 't denkwerk doorgaat'. *NRC Handelsblad,* 20 jan.
Meijer, W.A.J., et al. (1992). *Algemene Pedagogiek en culturele diversiteit.* Nijkerk: Intro.
Rang, A. (1993). *Pedagogiek en pluralisme.* Amsterdam: Faculteit POW.
Ritzen, J.M.M. (1992). Onderwijs 1995 en daarna. *Pedagogisch Tijdschrift, 17,* 85-89.
Singer, E. (1991). Amerikaanse ervaringen. *Vernieuwing, 50,* 10-14.
Slavin, R.E., Karweit, N.L., & Madden, N.A. (1989). *Effective Programs for Students at Risk.* Boston: Allyn and Bacon.
Spiecker, B. (1992). Stellingen bij De voordracht van de Minister. *Pedagogisch Tijdschrift, 175,* 90-91.
Velgersdijk, J. (1991). Een pakket dominante normen. *Vernieuwing, 50,* 27-31.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 99-106

Van 'leerschool' naar 'opvoedingsgesticht'

Opvoedend onderwijs in Nederland in de jaren 1830

J. LENDERS

1. Inleiding

Het lager onderwijs in Nederland werd tijdens de Bataafse periode ingrijpend vernieuwd. Deze onderwijshervorming riep de moderne openbare school in het leven en had vergaande consequenties voor de vorm en inhoud van het lager onderwijs. In het bijzonder werd de vraag gesteld naar de opvoedende taak van de nieuwe school, waartoe niet langer de kerk maar de nationale staat werd opgevoerd als oriëntatiepunt bij uitstek. De nieuwe school gold als symbool van nationale eenheid, verdraagzaamheid en ver-broedering. De wijze waarop deze doelstelling werd uitgewerkt in het pedagogisch en onderwijskundig vertoog, stond gedurende de eerste twee decennia van de 19de eeuw in het teken van een verlicht-rationalistische optiek. Daarna traden verschuivingen op, die verband hielden met kritische cultuurstromingen van die tijd. In de jaren 1830 werd in kringen van de openbare school een sterk pleidooi gehouden voor een 'gevoelspedagogiek' met romantisch-nationalistische accenten. Dit pleidooi kan worden beschouwd als een eerste vastomlijnde reactie vanuit eigen kring op de school van 1806. Als zodanig is deze stroming niet eerder opgemerkt. Zij oefende grote invloed uit op de ideologie van de openbare school tot ca. 1860. Vanaf die tijd kreeg een positivistische oriëntatie de overhand en werd de opvoedende taak van de openbare school in toenemende mate in verband gebracht met de ontplooiing van een 'wetenschappelijke mentaliteit'.[1] In dit artikel wordt de gevoelspedagogiek van de jaren 1830 geanalyseerd in het licht van de cultuurhistorische context van die tijd.

2. De opvoedende taak van de school van 1806

De grondslag voor de moderne openbare lagere school in Nederland werd gelegd door de schoolwetten van 1801, 1803 en 1806. De Bataafse onderwijshervorming stelde zich ten doel om het lager onderwijs te onttrekken aan de particularistische orde van de 18de eeuw. Verscheidenheid moest plaats maken voor eenheid. Het lager onderwijs werd derhalve onderworpen aan nationale wetgeving. In korte tijd werd een nationaal stelsel van lager onderwijs gevestigd dat zich ten doel stelde om een universeel en uniform onderwijsaanbod voor alle burgers te realiseren. De nieuwe school stond daarom in het teken van veralgemening. Zij stelde zich ten doel 'voor alle standen nuttige kundigheden' te verspreiden, vaardigheden 'welke den mensch als mensch, en als inwoner van een toekomstig leven, in alle standen, in alle betrekkingen, waarlijk nuttig en noodzakelijk zijn.'[2] Om die reden werden beroeps- en praktijkgerichte onderwijsinhouden geweerd. Onder 'gepaste en nuttige kundigheden' verstond de schoolwet van 1806

minimaal de vakken lezen, rekenen, schrijven en Nederlandse taal, liefst aangevuld met aardrijkskunde, geschiedenis en natuurlijke historie.

De veralgemening van het lager onderwijs impliceerde tevens dat de band tussen kerk en school verbroken werd. Nadat in 1796 de scheiding tussen kerk en staat was afgekondigd en er een einde kwam aan de bevoorrechte positie van de gereformeerde kerk, ook in het onderwijs, was iedere vorm van leerstellig godsdienstonderwijs binnen de gewone schooluren verboden. Naar aanleiding van deze nieuwe situatie werd de vraag opgeworpen naar de invulling van de culturele of opvoedende taak van de school, die tot dan in handen van de (gereformeerde) kerk had gelegen. De nieuwe nationale staat, die met de komst van de Bataafse Republiek een feit was geworden, trad nu op de voorgrond. Met de scheiding van kerk en staat achtte de overheid een opvoedende taak voor zich weggelegd. Om die reden werd in 1798 het Agentschap van Nationale Opvoeding ingesteld, dat de opdracht kreeg om nationaal onderwijs en nationale zeden te bevorderen en de schoolwetgeving entameren. De opvoedende taak van de nieuwe (overheids)school werd omschreven als de 'opleiding tot alle maatschappelijke en christelijke deugden'. Daarmee verloor de openbare school niet haar godsdienstig karakter, wel haar directe band met enig kerkgenootschap. Ook de opvoedende taak van de school stond derhalve in het teken van veralgemening. Haar godsdienstige identiteit was ontleend aan een oecumenisch besef, een religieus basisbesef dat kenmerkend werd geacht voor de christelijke traditie. Er werd gesproken van een 'zuiver christendom'. Concreet werd dit religieuse besef beïnvloed door een verlicht, vrijzinnig protestantisme, dat gedurende deze jaren op de voorgrond trad. Rede en openbaring gingen er broederlijk in samen, zoals in de openbare school kennis en deugd onverbrekelijk met elkaar verbonden waren. Wel werd nadrukkelijk afstand genomen van boven af opgelegde kerkelijke dogma's. De algemeen-christelijke inhoud van de nieuwe school werd ingevuld door de talloze zedelijke leesboekjes en bijbelse geschiedenissen, die vooral het licht zagen door toedoen van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

3. Kentering van het klimaat

De verlichte theologie raakte in de loop van de jaren 1820 in een impasse. De koers van de middenweg had haar in het rationalistisch vaarwater van de beredeneerde deugd en moraal gebracht. Er werd gesproken van een lauw christendom, van koude deugd en rationalistische sleur. Deze kritiek werd scherp verwoord door het protestantse Reveil, dat de Romantiek tegen de Verlichting in stelling bracht. Vanuit het Reveil werd uiteraard ook de openbare school gekritiseerd, die bij uitstek gold als het symbool van de verlichte 'geest der eeuw', en werd gepleit voor een hernieuwde verbijzondering van de opvoedende taak van de school, in dit geval voor de terugkeer van de oude calvinistische school.[3] Vanuit de kring van de openbare school werd dit standpunt verworpen als een anachronisme. Binnen de context van de nationale staat diende de algemeen-christelijke openbare school, het cement der natie, onvoorwaardelijk gehandhaafd te blijven ten behoeve van de nationale eenheid.

Deze stellingname van de openbare school impliceerde niet dat de kritiek op de 'rationalistische sleur' aan haar voorbijging. De bezwaren tegen de verlichte theologie

werden ook in eigen kring verwoord en gaven aanleiding tot een herbezinning op de opvoedende taak van de openbare school. Al eerder was bij monde van de schoolopziener H.W.C.A. Visser kritiek geleverd op bepaalde tendensen binnen de openbare school. Met name het nieuwe stelsel van straffen en belonen, dat uitmondde in (half)jaarlijkse openbare examens en prijsuitdelingen, had naar zijn mening tot een verkilling van het schoolklimaat geleid. De school werd in toenemende mate beheerst door kille competitie en oppervlakkige 'zucht om te schitteren en te blinken' met enkel aandacht voor leerprestaties. Visser pleitte voor de deugd van bescheidenheid, voor de waardering van stille en zachte genoegens en stille plichtsbetrachting. De venijnige competitie van het oude stelsel moest plaats maken voor gedeelde vreugd en smart, voor onderlinge solidariteit. De school moest opnieuw met *gevoel* worden gevuld. Alleen dan kon zij zich rekenschap geven van haar opvoedende taak. Deze kritiek vond brede weerklank en leidde in de loop van de jaren 1830 tot het verdwijnen van het prijzenstelsel.[4]

De bedenkingen van Visser stonden niet op zichzelf. Geleidelijk aan kan binnen de vrijzinnig-liberale kring een cultuurstroming worden waargenomen die zich bewoog tussen Verlichting en Romantiek. Binnen de sfeer van de openbare school zou ze leiden tot een bijstelling van de uitgangspunten van de school van 1806, zonder overigens de ideologische ambitie van de openbare school - als nationale eenheidsschool - ter discussie te stellen. Integendeel, er werd getracht om er een nieuwe inhoud aan te geven. Deze stroming stond onder invloed van de filosofie van Van Heusde en de theologie van de Groninger Richting.

Ph.W. van Heusde (1778-1839) hoogleraar in de geschiedenis, de oudheidkunde, de welsprekendheid en de Griekse taal te Utrecht, was een aanhanger van de common-sense-filosofie. Hij vertolkte een romantisch humanisme in combinatie met een milde vorm van nationalisme. Op zoek naar karakteristieke en bindende trekken van de Nederlandse mentaliteit vond hij belangrijke aanknopingspunten in de traditie van de volksopvoeding, die door Geert Grote en de Broeders des Gemenen Levens op gang was gebracht en een recente vertegenwoordiger vond in de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Van Heusde ontwikkelde een universele theorie ten aanzien van de menselijke ontwikkeling, gebaseerd op de geschiedenis en opgezet volgens de uitgangspunten van het parallellisme. Hij beschreef de geschiedenis van het mensdom als een groeiproces van kinderfase over jongelingenfase naar volwassenheid en veronderstelde een analogie met de individuele ontwikkeling van ieder mens. We vinden ze terug in zijn visie op de organisatie van het onderwijs, waarbinnen het lager onderwijs de universele kindfase vertegenwoordigde die voor allen dezelfde relevantie had. Van Heusde was daarom een voorstander van de openbare school. In onderwijskundig opzicht toonde hij een grondige afkeer van dorre en droge kennisoverdracht. Indien niet verankerd in het gevoel en de verbeeldingskracht, achtte hij kennisoverdracht een nutteloze bezigheid. Om dezelfde rede pleitte Van Heusde voor een persoonlijke ontmoeting tussen leraar en leerling.[5]

De Groninger Richting vond in Van Heusde een van haar belangrijkste inspiratiebronnen. Onder de bezielende leiding van de Groningse hoogleraar in de theologie P. Hofstede de Groot (1802-1886) vertegenwoordigde deze theologische stroming de christelijk-humanistische variant van het Reveil: ondogmatisch en liberaal, maar gekant tegen

de rationalistische geest van de verlichte theologie. De Groninger Richting was een uitgesproken gevoelsbeweging. Zij plaatste de subjectieve factor op de voorgrond, koos voor een gevoelsmatige en intuïtieve werkwijze en was in de eerste plaats gericht op de praktijk en de persoon, op het werk van de theoloog en de leraar. De Groningers waren om die reden afkerig van abstracte theorievorming; zij hielden zich niet bezig met de ontwikkeling van theologische en zedenkundige stelsels. In de lijn van Van Heusde was de openbare school voor hen een hoogtepunt in de Nederlandse traditie van volksopvoeding, die als algemeen-christelijke, als christelijk-nationale school tegen de opkomst van de confessionele school verdedigd werd. Hofstede de Groot was vanaf 1833 tevens schoolopziener en was samen met Th. van Swinderen nauw betrokken bij de oprichting van het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap.[6]

4. Het Tijdschrift voor Onderwijzers

Deze cultuurstroming werd in de kring van de openbare school verwoord door het *Tijdschrift voor Onderwijzers, en ter bevordering der Huiselijke Opvoeding* (1833-1843). Het Tijdschrift werd in 1833 opgericht te Groningen. De redactie bestond uit H. Braak, R.G. Rijkens. B. Brugsma, D. Muller en W. Gleuns. Vooral Rijkens, Brugsma en Gleuns zijn bekende namen uit de schoolwereld van die dagen.[7] Verder treffen bijdragen aan van onder anderen Hofstede de Groot, Th. van Swinderen, H. Hemkes, D. Buddingh en T. Hofkamp. Om een beeld te geven van de inhoudelijke discussie zoals die in het *Tijdschrift* werd gevoerd, put ik uit de tien jaargangen waarin het verscheen. In die periode was geen sprake van verandering van standpunten.

In het *Tijdschrift* wordt stelling genomen tegen een aantal tendensen in de wereld van onderwijs en opvoeding. Regelmatig wordt melding gemaakt van de kloof tussen de opvoeding thuis en op school, van zedeloos en brutaal gedrag onder de jeugd en van een intellectualistisch en prestatiegericht accent in het lager onderwijs, hetgeen gezien wordt als de verwaarlozing van het opvoedende element van het onderwijs. De kritiek resulteert in een heftig pleidooi voor de intensivering van opvoedende taak van de school. De school van 1806 wordt als een belangrijke verworvenheid gezien, maar schiet op het punt van de 'deugdelijke opvoeding' nog te kort. In de woorden van Rijkens: 'De verbastering der zeden neemt niet af, naarmate de beoefening van kunsten en wetenschappen toeneemt, naarmate het lager onderwijs meer ter harte wordt genomen. (...) Neen! onze scholen zijn nog op verre na niet, wat ze zijn moeten, dat heet: *Opvoedingsgestichten* en niet louter *Leerscholen*.' Volgens Rijkens wordt er wel aandacht besteed aan godsdienst en zedenkunde, maar de wijze waarop dit gebeurt laat het hart koud in plaats van het te doen 'gloeijen van *liefde* voor alles wat deugd en godsvrucht teekent'. Dat is de kern van de kritiek zoals die door het *Tijdschrift* wordt verwoord. Niet de kennisoverdracht maar de '*verlevendiging* van het *gevoel*' behoort het primaire doel van het onderwijs te zijn.[8]

De bezwaren tegen bestaande praktijken en tendensen worden op een aantal punten uitgewerkt. In de eerste plaats wordt de theoriebeoefening gekritiseerd. De pedagogiek had vanaf de eeuwwisseling in het teken van de vermogenspsychologie gestaan, die inmiddels een vast onderdeel uitmaakte van de leerboeken voor onderwijzers. De

zielsvermogens werden verdeeld in drie hoofdvermogens (het kennis-, gevoels- en wilsvermogen), die op hun beurt in talloze deelvermogens werden uitgesplitst. In het *Tijdschrift* wordt gewezen op het gevaar van reïficatie en schematisme. De 'systematische optelling, verdeeling en onderverdeeling van de eigenschappen onzer ziel' kan er volgens R. van Wijk gemakkelijk toe leiden dat de kinderen worden verlaagd tot 'bloote objecten eener theorie'.[9] In het *Tijdschrift* wordt stelling genomen tegen het fenomeen van de 'schoolmeester-wijsgeren', die theoretisch zijn overbelast en het levende kind uit het oog verliezen. Gezegd wordt 'dat zij, die zich veel met afgetrokkene wetenschappen onledig houden, voor het practicale, wat toch de hoofdzaak is, alle lust en alle bekwaamheid verliezen'.[10]

Het belang van de theoretische vorming voor de onderwijzer wordt in het *Tijdschrift* overigens niet ontkend en evenmin wordt de vermogenspsychologie verworpen. Waar het om gaat is dat de theorie zich ten opzichte van de praktijk verzelfstandigt en een intellectualistische houding onder onderwijzers bevordert. Een theoretische benadering van de onderwijspraktijk leidt tot een verkilling van het schoolklimaat. In het *Tijdschrift* wordt het *gevoel* opgevoerd als remedie. Er wordt gepleit voor een evenwichtige verbinding tussen kennis en gevoel, tussen kunde en kunst, tussen onderwijskunde en onderwijskunst. Er moet sprake zijn een liefdevolle en persoonlijke relatie tussen onderwijzer en kind. Alleen dan zal de individualiteit van ieder kind tot zijn recht komen. Om dezelfde reden wordt gesproken van 'schoolmeester en schoolkinderen'; onpersoonlijke begrippen als 'onderwijzer' en 'leerling' worden in verband gebracht met een verzakelijkt schoolklimaat en kunnen maar beter achterwege blijven; de term zielkunde moet vervangen worden door kinderkunde of opvoedkunde.[11]

Kritiek van dezelfde strekking wordt geuit op het schoolcurriculum, dat te theoretisch en abstract wordt gevonden. Het kenniselement domineert terwijl het gevoelselement wordt verwaarloosd. De onderwijzer zou juist beide elementen in het onderwijs moeten betrekken. 'Immers daardoor ontvangt de menschelijke ziel niet alleen het noodige licht, maar wordt in dezelve tevens eene weldadige warmte ontwikkeld, die gegronde hoop op goede vruchten zal geven. Wij gelooven, dat dit punt dikwijls te veel op den achtergrond geplaatst wordt, en dat men zich, in het algemeen, meer beijvert, om te leeren denken, dan om te gevoelen.'[12] Het curriculum van de lagere school, we merkten het reeds op, stond vanaf de Bataafse onderwijshervorming in het teken van veralgemening. Het formele en abstracte karakter van de onderwijsinhouden werd bestreden door het principe van zintuiglijk en aanschouwelijk onderwijs. Op die manier bleef het leren verbonden met de 'realiteit'. In het *Tijdschrift* wordt dit standpunt herhaald en wordt ouders aanbevolen om hun kinderen al vroeg vertrouwd te maken met de zorgvuldige waarneming van hun omgeving.[13] Er wordt echter een nieuwe dimensie aan toegevoegd.

De wereld der dingen wordt weliswaar als een uiterst belangrijke bron van kennis opgevoerd, die ook in de school zorgvuldig bestudeerd moet worden. Ze biedt echter bij lange na niet voldoende stof om een optimale geestelijke ontplooiing te bewerkstelligen. Ze dient met name de *verstandelijke* ontwikkeling. Hofstede de Groot maakt in dat verband een onderscheid tussen onderwijzen en opvoeden. Door te onderwijzen maakt de onderwijzer de leerlingen vertrouwd met de omringende wereld. Hij leert hen 'de

zinnelijke wereld kennen als een geheel, uit vele verschillende deelen zamengesteld, opdat hij deelen en geheel moge onderscheiden.' De ware onderwijzer neemt hier echter geen genoegen mee; hij streeft naar een hoger doel, hij wil de leerling '*opvoeden*, opwaarts leiden, namelijk uit deze zinnelijke wereld in eene hoogere, de geestelijke.' Er wordt dus een onderscheid gemaakt tussen een zinnelijke en een geestelijke wereld, waarbij de eerste wordt opgevat als een emanatie van de tweede. De zinnelijke wereld vervult een brugfunctie en wijst twee kanten uit. 'Het zinnelijke is een afdruksel van het geestelijke, en even als eene ladder te beschouwen, op welke de mensch of in de lichtruimte zijner bestemming omhoog stijgt, of in de nacht der zonde afdaalt.'[14] Rijkens maakt een onderscheid tussen *rede* en *verstand*. Het verstand dient de mens tot onderzoek van de stoffelijke wereld. De rede leert hem daarentegen om het hoogste genot te zoeken in datgene 'wat zich boven het nietige stof der aarde verheft, en in reinheid al het zinnelijke te boven streeft.' Zij richt het streven van de mens op het volmaakte, zij leert hem 'zich bewegen in eene hoogere wereld, in eene hoogere orde van dingen, waar alles onfeilbaar, eeuwig en onveranderlijk is.'[15]

Pas dan, wanneer de onderwijzer de kinderen in deze hogere wereld doet opgaan, is er sprake van opvoedend onderwijs. De onderwijzer wordt voorgesteld als iemand die zich voortdurend in beide werelden tegelijk beweegt. Hij moet de kinderen, die nog niet abstract kunnen denken, het geestelijke juist via het zinnelijke leren kennen. De *schone kunst* wordt hem als middel aangereikt. Echte kunst is volgens Hofstede de Groot 'verzinnelijking van zaken uit de geestelijke wereld', 'beligchaming van het geestelijke'. Kunst maakt het onzichtbare zichtbaar, ze slaat een brug tussen de zinnelijke en geestelijke wereld. Juist deze dimensie van de kunst zou volgens De Groot in het lager onderwijs meer tot haar recht moeten komen.[16]

In bovenstaand betoog voor opvoedend onderwijs wordt herhaaldelijk de eis gesteld van een persoonlijke benadering van het kind. Dit impliceert dat de eigenheid van ieder kind moet worden erkend. Opvoedend onderwijs is alleen denkbaar wanneer rekening werd gehouden met de aanleg en behoeften van *ieder* kind, waarbij wordt opgemerkt dat geen kind hetzelfde is. Rijkens: 'Niets zoude derhalve onverstandiger zijn dan te willen, dat de opvoeder al zijne leerlingen door dezelfde middelen, en dezelfde stof *ligchamelijk*, *verstandelijke*, *zedelijk* en *godsdienstig* zou vormen, daar ieder *individu* zijne eigene behoeften naar ligchaam en ziel heeft, en eene, naar die behoefte gewijzigde, opvoeding vordert ....' De conclusie luidt: 'Men kan alzoo met *waarheid* zeggen: heeft het onderwijs geene *hoofdelijke* strekking, dan is het, vooral voor eene *lagere* school, *ondoelmatig*, het heeft *weinig* waarde en verdient, in geen geval, den naam *opvoedend onderwijs*.'[17] De klassikale school van 1806 staat dan ook ter discussie. Haar optiek op het kind is te onpersoonlijk. Volgens Rijkens richt de klassikale school de aandacht enkel op de buitenkant van het kind. Vanwege de klassificatie is zij gedwongen om de vorderingen van het kind te meten, waarbij criteria worden gehanteerd die voorbijgaan aan de individualiteit van de leerling. De klassikale school meet enkel 'werktuiglijke vaardigheden' als leertempo en reproduktie-vermogen. Dergelijke vaardigheden zeggen echter niets over de innerlijke verwerking van de leerstof. Bij opvoedend onderwijs gaat het juist om kwaliteiten die niet gemeten kunnen worden. Hoe zou de *liefde* voor het vaderland, voor reine vaderlandse deugden en voor orde en wet gemeten kunnen worden?[18] Rijkens wil het klassikaal onderwijs niet afschaffen. Hij pleit voor *vormend*

klassikaal onderwijs, waarin hoofdelijke en klassikaal onderwijs zijn gecombineerd. De indeling in klassen vindt uitsluitend plaats op basis van de verstandelijke leeftijd of rijpheid van leerlingen, niet op basis van hun vorderingen en prestaties in de verschillende vakken. Vervolgens vindt binnen de klas differentiatie plaats met behulp van tutoren. De beste leerlingen helpen de zwakken, zodat iedere leerling in eigen tempo en op eigen niveau kan werken. Zo ontstaat een nieuwe onderwijspraktijk die de school verheft tot 'opvoedingsgesticht'. Het zal volgens Rijkens een aangenaam schouwspel zijn 'wanneer men zulk eene algemeene wrijving van gedachten ontwaart, iederen leerling naar zijne krachten en vermogens ziet voorwaarts gaan, en zulk eene algemeene bedrijvigheid van de sterkeren ten behoeve van de zwakkeren ziet plaats hebben.'[19]

5. Tot slot

De opvoedende taak van de openbare lagere school was vanaf de Bataafse onderwijshervorming in een volstrekt nieuw licht komen te staan. De nationale staat bood in deze een nieuw en stabiel oriëntatiepunt. Daarmee lag de identiteit van de openbare school voor de rest van de eeuw echter niet vast. Voortdurend werd gezocht naar aanpassing aan een veranderend cultureel klimaat. De gevoelspedagogiek zoals verkondigd in het *Tijdschrift voor Onderwijzers*, stelde de problemen van de rationalistische schoolpedagogiek die met de school van 1806 haar intrede had gedaan, voor het eerst op systematische wijze aan de orde. Gewezen werd op de vervreemding van de pedagogische theorie, de onderwijskundige vormgeving en de leerstof ten opzichte van het concrete en individuele kind. De school werd als een eenzijdig cognitief leerinstituut afgeschilderd. Als alternatief klonk een pleidooi voor opvoedend onderwijs, waarbij de gevoelsdimensie (onder andere via kunst en poëzie) centraal werd gesteld. Een en ander kreeg gestalte vanuit een vrijzinnig religieus-idealistisch referentiekader, waarmee getracht werd om de algemeen-christelijke oriëntatie van de openbare school van 1806 nieuw leven in te blazen. Deze specifieke cultuurhistorische achtergrond bepaalde het gezicht van deze pedagogische stroming, hetgeen er ongetwijfeld toe zal hebben bijgedragen dat zij niet eerder werd opgemerkt als onderdeel van de geschiedenis van het 'reformpedagogisch erfgoed'.

Summary

At the beginning of the 19th century Dutch elementary education was radically changed. The identity of the new school was committed with the educational ideas of Enlightenment. From 1820 critical notes are placed at the rationalist impact of the new school. A critical movement from inside, influenced by the filosophy of Ph. van Heusde and the theology of the *Groninger Richting*, was pleading for a romantic idea of pedagogy. This movement was expressed in an educational journal: *Tijdschrift voor Onderwijzers* (1833-1843). The article gives an impression of the content of the discussion about pedagocical theory, schoolcurriculum and class teaching.

Correspondentieadres: J. Lenders, Vakgroep Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Noten

1. Zie: Jan Lenders, 'Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland (1850-1900)', in: *Comenius, 47*, herfst 1992, 265-284.

2. H.W.C.A. Visser, *Het wijze en weldadige der schoolverordeningen, door 's lands hooge magten, vastgesteld in het jaar 1806*. Amsterdam, 1810, p. 18-19.

3. I. da Costa, *Bezwaren tegen de geest der eeuw*. Leiden 1823.

4. Zie voor een overzicht van deze discussie: J.H.G. Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming in Nederland*. Nijmegen, 1988, Hoofdstuk 6.

5. Ph. W. van Heusde, *Wijsbegeerte van het gezond verstand*. Uitgegeven, ingeleid en van aantekeningen voorzien door J.M.M. Valk. Baarn, 1989.

6. J. Vree, *De Groninger godgeleerden. De oorsprongen en de eerste periode van hun optreden (1820-1843)*. Kampen, 1984; Ch. L. Glenn, Jr., *The Myth of the Common School*. Amherst, 1988, hoofdstuk 2.

7. Berend Brugsma (1797-1868), Roelf Gerrit Rijkens (1795-1855) en Willem Gleuns (1808-1881) publiceerden een groot aantal werken voor het lager en middelbaar onderwijs.

8. R.G. Rijkens, 'Iets voor onderwijzers en ouders, ter bevordering der school en huiselijke opvoeding; ingerigt naar de behoeften des tijds', in: *Tijdschrift voor Onderwijzers* (voortaan afgekort als *TVO*), *6* (1838) 1, 21-23.

9. R. van Wijk, 'De psychologie. De opvoeder en de vier Faculteiten', in: *TVO, 1*(1833)/1, 145-146; zie ook Rijkens, ibidem, 33.

10. Anonymus, 'De noodzakelijkheid van de psychische menskunde voor den opvoeder en onderwijzer der jeugd', in: *TVO*, 4/3 (1836), 144.

11. Van Wijk, 'De psychologie ...', 144.

12. Anonymus, 'Antwoord op de vraag: van waar komt het, dat het *weten* dikwijls niet meer invloed heeft op het *willen*, of dat de verstandsbeschaving menigmaal zoo weinig invloeit op de vorming des harten?', in: *TVO*, 9/1 (1841), 25.

13. T. Hofkamp, 'Iets voor ouders', in: *TVO*, 3/4 (1835), 208-217.

14. Anonymus, 'Waarheden voor ouders, onderwijzers en kindervrienden', in: *TVO*, 3/4 (1835), 217.

15. Rijkens, 'Iets voor onderwijzers ...', in: *TVO*, 6/1 (1838), 34 en 39.

16. P. Hofstede de Groot, 'Over het belang, dat de regte kennis van schoone kunst worde opgenomen onder de vereischten in eenen onderwijzer van de lagere scholen', in: *TVO*, 6/1 (1838), 1-12. Over hetzelfde onderwerp: H. Wolthers, 'Aanwijzing, hoe de mensch door het aanschouwen van de schoonheid der natuur vatbaar wordt voor de edele genoegens, welke de beeldende kunsten hem aanbieden', in: *TVO*, 6/2 (1838), 65-81.

17. Rijkens, 'Iets voor onderwijzers ...', in: *TVO*, 6/1 (1838), 42.

18. Rijkens, 'Iets voor onderwijzers ...', in: *TVO*, 6/2 (1838), 85.

19. Rijkens, 'Iets voor onderwijzers ...', in: *TVO*, 6/3 (1838), 182.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 107-113

Geletterde peuters in een geletterde cultuur

W.A.J. MEIJER

Samenvatting

Recent onderzoek naar de ontluikende geletterdheid van twee- à driejarigen laat zien dat peuters qua tekstbegrip en schriftconventies de essentie leren van wat theorieën over geletterdheid en oraliteit en hermeneutiek als bepalend voor schriftcultuur en tekstinterpretatie beschouwen: decontextualisering van de tekst en decentrering van het subject.

Ontluikende geletterdheid: socialisatie in een schriftcultuur

Vanaf de jaren zeventig is de term 'emergent literacy' geregeld aan te treffen in onderzoek naar de leesontwikkeling in de voorschoolse periode (vgl. Teale & Sulzby, 1986, Inleiding; Verhoeven, 1992). Kinderen die opgroeien in een 'geletterde omgeving' verkennen mét hun omgeving van meet af aan ook de schriftcultuur. Het onderzoek naar 'emergent literacy' zoekt hier het begin van de geletterdheid van kinderen, jaren voor zij (op school) via het alfabetische beginsel leren coderen en decoderen. De wortels liggen daar waar het besef doorbreekt dat geschreven taal betekenis heeft (Goodman, 1986).

Teale en Sulzy (1986) geven de verschuivingen weer in Amerikaans onderzoek van deze eeuw naar de voorbereiding op het leren lezen in de vroege kindertijd, c.q. het verschijnsel van de leesrijpheid. Aanvankelijk overheerst de 'maturationist position': leesrijpheid is louter uitkomst van rijping. In het midden van de eeuw komt een 'interventionalist position' tot ontwikkeling: men gaat ervan uit dat leesrijpheid uitkomst van leerprocessen is en dat de leesvoorwaarden door instructie kunnen worden gerealiseerd. Daarbij wordt vooral op de formele (auditieve en visuele) aspecten gelet; de functionele kant van het lezen wordt verwaarloosd. Het recente onderzoek naar 'emergent literacy' tenslotte vermijdt de tekortkomingen van beide vorige posities. Enerzijds gaat het bij de vroege leesontwikkeling niet om (natuurlijke) rijping, maar van meet af aan al om verwerving van cultuur. Anderzijds geeft de vertaling in instructieprogramma's echter ook van misverstand blijk: niet door intentionele instructie (op de vormen van schriftelijke taal gericht), maar door vanzelfsprekende participatie in de schriftcultuur (op het gebruik van het schrift gericht: functioneel) ontluikt de vroegkinderlijke geletterdheid.

Voorzover de term 'emergent literacy' en het Nederlandse equivalent van 'ontluikende geletterdheid' de suggestie wekken dat het hier om een spontaan, natuurlijk proces gaat, zijn ze misleidend. Het is echter ook onjuist om aan te nemen dat er een onderwijsleerproces in het geding is, zoals Van Peer, in navolging van Bus en Van IJzendoorn, doet. De interactie tussen ouder en kind (bijvoorbeeld tijdens het samen lezen van

een prentenboek) is weliswaar onmisbaar, maar deze interactie is voor beide betrokkenen 'natuurlijk' in de zin van 'vanzelfsprekend'. Beter dan van een (intentioneel gepland) onderwijs-leerproces kan van socialisatie worden gesproken of, klassieker, van functionele opvoeding of informele educatie (vgl. Meijer, 1992). Zowel bij spelletjes als bij het leren spreken en het leren lezen speelt in de communicatie met de volwassene wat Bruner het 'handover-principe' noemde (Bruner, 1983, p. 60). De volwassene stelt zich niet als leraar op, ook niet als (te imiteren) model, maar op heel natuurlijke wijze als partner in het spel. Het kind neemt steeds vaker het initiatief van de volwassene in de communicatie over, tot er in dezen symmetrie is ontstaan.

Er zijn twee soorten situaties waarin zich de socialisatie in de schriftcultuur kan voltrekken. Ten eerste: de alledaagse situaties waarin geschreven taal is aan te treffen; zoals het 'stop' op het bord bij de voorrangskruising, de 'M' van het beeldmerk van McDonalds en de produktnamen van het broodbeleg op de etenstafel. Het gaat hier om "environmental print in context" (Goodman, 1986, p. 8), die door veel driejarigen al wordt 'gelezen'. Essentiëler voor de leessocialisatie lijken mij nog de tweede soort situaties, waarin kinderen ervaring opdoen met geschreven taal die niet situatief is ingebed: bijv. met brieven, tijdschriften, boeken. Wat in een brief of boek staat, valt niet uit de context op te maken, maar louter en alleen uit het boek of de brief zelf. Zulke decontextualisering raakt het hart van de schriftcultuur. Daarop wil ik dan ook de rest van dit verhaal richten. Het gaat mij bij de ontluikende geletterdheid met name om de ontwikkeling van schriftconventies en tekstbegrip, en niet om bijvoorbeeld de ontwikkeling van grammatica of van het metalinguïstisch bewustzijn (vgl. Verhoeven, 1992).

Ontluikende geletterdheid: wat wordt er geleerd?

Tot de eerste aspecten van geletterdheid die kinderen leren, horen de 'contracts of literacy' (Snow & Ninio, 1986). Bijvoorbeeld de regel dat boeken er zijn om te lezen en niet om op te eten en dat je ze dienovereenkomstig moet behandelen: je moet er naar kijken en er niet mee spelen, je moet ze rechtop houden, je moet bij het begin beginnen en van begin tot eind, bladzij voor bladzij lezen, enz. Een van de schriftconventies is dat het boek de leidende figuur is en dat de lezer zich moet laten leiden: de volgorde van de plaatjes en de lijn van het verhaal moet worden gevolgd. Twee- à driejarigen leren dit als ze samen met hun ouders prentenboeken lezen.

Ook de regel dat plaatjes geen dingen zijn, maar representaties van dingen wordt geleerd. Eerst is er verwarring merkbaar: kinderen raken de plaatjes aan, krabben eraan en proberen het afgebeelde te pakken. Maar ze leren al snel de plaatjes te benoemen. Voor peuters is dat een heel artificieel gedrag: hun gebruikelijke reactie op dingen is grijpen, pakken, manipuleren. Maar boeken scheppen een autonome, fictionele wereld die los van de alledaagse context staat, de door ouders en kinderen gedeelde leefwereld. Zij moeten uit hun leefwereld stappen in de fictionele wereld die door taal is gecreëerd en die geen concrete materiële existentie heeft. De decontextualisering van de geletterdheid vraagt een zekere decentrering van het lezende subject. Tegen een standaardverwachting van volledige egocentriciteit van jonge kinderen in, blijken zij bijv. bij het lezen van prentenboeken tot deze houding al in staat te zijn.

Essentieel voor de ontwikkeling van tekstbegrip is dus decontextualisering. Heel concreet blijkt deze uit de mate van explicietheid van de tekst. Het volgende voorbeeld laat zien dat de tweeëneenhalfjarige Giti in een paar maand tijd grote vooruitgang boekt in gedecontextualiseerd taalgebruik (ontleend aan Baghban, 1984, p. 35). Ze leest het prentenboek *The little duck*. De eerste bladzij heeft de volgende tekst:

One morning in early spring a little boy was fishing in the pond near his farm. Again and again he threw out his line. The boy gathered his things to go home.

Suddenly he saw something nestled in the tall grass at the pond's edge. It was an egg - a duck's egg. The little boy carried the egg home with him.

Giti (2;6) leest dit als volgt voor:

He was fishing. He threw it out again and again. He found it. A duck's egg.

Drie maanden later is haar lezing al beter te volgen doordat haar taalgebruik al een veel meer gedecontextualiseerde vorm heeft gekregen. Ze verwijst niet meer door 'hij' en 'het' naar het jongetje, de hengel en het ei op de plaatjes, maar gebruikt omschrijvingen als 'the little boy' en 'fishing rod' zodat het verhaal los van de plaatjescontext is te volgen:

The little boy was fishing. Here is his fishing rod. (She points.) He threw it out again and again. He wanted to go home. In the grass he found an egg. It was a duck's egg. He took it home.

Uit de decontextualisering blijkt Giti's toegenomen tekstbegrip. Ze heeft iets verworven dat misschien wel belangrijker is dan decoderen: het inzicht dat de geschreven taal dingen, mensen, werelden ontsluit die niet hier en nu present zijn (Gibson, 1989, p. 21).

Tekst en decontextualisering

Sinds de jaren zestig is in verschillende takken van wetenschap aandacht ontstaan voor het verschil tussen orale en geletterde culturen (zie bijv. Goody, 1977; Havelock, 1991; Ong, 1989). Behalve als sociaal-cultureel verschijnsel wordt 'the great divide' tussen oraliteit en geletterdheid ook als bewustzijnsverandering begrepen. Ong spreekt van een "inward turn" (1989, p. 178) en een toename van reflexiviteit, Havelock van de ontdekking van het zelf en de individualiteit (1991, p. 15), Olson ziet een nieuwe subjectiviteit ontstaan mét het onderscheid van (vooraf gegeven) tekst en (door de lezer te geven) interpretatie (1991, p. 156). Volgens Denny (1991) is het verschil tussen oraliteit en geletterdheid vaak al te speculatief op de spits gedreven. Over één kenmerk echter bestaat volgens hem opvallende overeenstemming, namelijk over decontextualisering als centraal kenmerk van het geletterde denken.

Deze decontextualisering is te verbinden met de moderne Westerse samenleving. Terwijl deelnemers in de face to face-interacties van de traditionele samenleving dezelfde context

en dezelfde achtergrondinformatie delen, kan men er in de gedifferentieerde moderne samenleving niet langer vanuit gaan dat ieder over de dezelfde achtergrondinformatie beschikt. "This is the original impulse to decontextualized thought - providing information that is self-contained for people who lead different lives than one's own, within societies larger than the aboriginal hunting and gathering band" (Denny, 1991, p. 72). Geletterdheid zou zulke decontextualisering zoniet hebben gecreëerd, dan toch sterk hebben bevorderd. Voor het begrijpen van tekst zijn we niet afhankelijk van aanwijzingen in de niet-tekstuele context. De tekst zelf biedt alle benodigde informatie. Scollon en Scollon drukken dat als volgt uit: "the contextual clues to interpretation are in the text itself"; of ook zo: "it is the text itself that provides the contexts for the interpretation of the text" (Scollon & Scollon, 1981, p. 48).

Overigens erkennen deze laatste auteurs mét dit aspect van decontextualisering ook een aspect dat wellicht toch als een kenmerk van het 'geletterde bewustzijn' kan worden verstaan en dat met decentrering van het subject kan worden verbonden: "the decontextualization of the literate orientation consists of two central aspects. The first of these involves a shift in the information structure toward a higher degree of explicitness (...) the text itself becomes its own context. The second sort of decontextualization is that involved in the fictionalization of the audience (...) and the author" (id. p. 128/129). Voorzover de auteur voor een onbekend publiek schrijft, wordt het publiek fictioneel. Voorzover een onbekend publiek zich door de tekst heen op de auteur richt, wordt de auteur fictioneel. Zo wordt 'fictionalization of the self' met geletterdheid verbonden.

Ricoeurs teksthermeneutiek biedt een uitgebreide verhandeling over zulke decontextualiserings- en decentreringsprocessen. Het is goed om ons daarbij te realiseren dat zijn hermeneutiek past in de traditie van Heidegger en Gadamer. Het gaat, met andere woorden, niet om een methode of methodologie van tekstinterpretatie, maar om een ontologische hermeneutiek die inzicht geeft in wat kenmerkend is voor een tekst en voor het wezen dat (teksten) interpreteert: "instead of asking 'how do we know?' it will be asked 'what is the mode of being who exists only in understanding?'" (Ricoeur, 1981, p. 54).

Kenmerkend voor de tekst is een emancipatie van de oraliteit door een drievoudige distantiatie. De tekst behoort noch de auteur, noch de historisch-culturele ontstaanscontext, noch het (oorspronkelijke) lezerspubliek toe. Ze staat op zich. Wie een tekst wil verstaan, moet zich om te beginnen dan ook op de tekst en op de tekst alleen richten. De tekst staat bij het lezen (ook bij het schrijven trouwens - de twee zijn niet principieel verschillend) centraal en de lezer moet ervoor van z'n plaats komen. De tekst verwijst niet naar een bepaalde reële context, maar is gedecontextualiseerd. Zij heeft wel een zogenaamde *second order* referentie: een verwijzing naar een 'world before the text', de wereld van de tekst. Dit intentionele object van de tekst is een "transcendence in immanence" (Ricoeur, 1988, p; 158), totdat een lezer in de wereld van de tekst stapt en zich deze toeëigent: "without a reader to appropriate it, there is no world unfolded before the text" (id. P. 164). De decontextualisering die voor het schrijven van teksten kenmerkend is, wordt gecomplementeerd door de recontextualisering van het lezen. De wereld van de tekst en de wereld van de lezer, diens actuele en historische context, worden verbonden. Lezen is 'mediation' tussen die twee werelden. Er zijn ten principale

een oneindig aantal lezingen mogelijk. Steeds opnieuw kan de wereld van de tekst aan een andere wereld, namelijk de context van een nieuwe lezer, worden gekoppeld.

Wil dit bereikt worden, dan moet de lezer - zoals gezegd - van z'n plaats komen. Hier verschijnt de decentrering: de lezer moet uit z'n leefwereld stappen om de second order referentie van de tekst te volgen en in de wereld voor de tekst te stappen. En door, al lezend, in steeds andere werelden terecht te komen en daarin "imaginative variations of the ego" (Ricoeur, 1981, p. 94) door te maken, kan iemand zichzelf steeds anders leren verstaan. Hij valt niet langer eenvoudigweg met zichzelf samen, maar is steeds een ander (voor zichzelf). De distantiatie van de tekst, de decontextualisering, hangt direct samen met de "distanciation of self from itself" (id. p. 113), dus met decentrering. Hetzelfde geldt voor de schrijver: de auteur neemt al schrijvend verschillende stemmen aan, hij is niet langer eenvoudigweg zichzelf, maar hij vermomt zich en zet zichzelf op het toneel; "the author is rendered fictitious" (id. p. 188). Zowel schrijver als lezer worden bepaald vanuit de tekst. Beiden worden "metamorphosed by the play upon the world which unfolds in the work of art" (id. p. 187).

Analfabeet en geletterd, ongeletterd en alfabeet

Tot besluit een illustratie van de nog niet driejarig Rachel die, zonder de alfabetische code te beheersen, verhalen 'schrijft' (en vervolgens voorleest) waarin zij zichzelf fictionaliseert. Opnieuw blijkt een klein kind in staat te zijn tot decentrering, namelijk als het deel uitmaakt van de geletterde cultuur. Rachel is zowel auteur als personage in haar verhalen - en ook nog publiek voorzover ze bandopnames ervan zelf weer afluistert. Zij spreekt in de derde persoon over zichzelf en haar familie - en alvorens ze dat, al voorlezend, gaat doen, kondigt ze dat ook expliciet aan.

this is about Baby Tommy and me
(Oh, OK [zegt één van de ouders])
and you (OK)
Once upon a time
there was a girl named Rachel and
and there was a boy named Tommy
they went for a walk... (Scollon & Scollon, 1981, p. 74).

Haar ouders, het echtpaar Scollon, constateren: "We would argue that Rachel had understood (...) the essential distance of authorship from the text. The character in regard to the author is a different person. It is a decontextualized person. It is a person who exists in relationship to the text and the events told in it. This person bears a third person relationship to the author and this consistent maintenance of the point of view is one of the hallmarks of written text" (Scollon & Scollon, 1981, p. 70). Dat Rachel niet het alfabetische schrift beheerst, maar idiosyncratische hanepoten gebruikt, doet aan haar 'geletterde instelling' niets af.

Interessant is het contrast met een tienjarig Indiaans meisje in hetzelfde Noord-West Canada waar Rachel als bijna driejarige verblijft met haar ouders die er veldonderzoek

doen. Het Indiaanse meisje beheerst het alfabetische schrift wel. Haar verhalen vertonen echter noch het kenmerk van fictionalisering van de auteur noch van de decontextualisering van een tekst. Zij spreekt bijvoorbeeld niet in de derde persoon over zichzelf.

There was a girl named A-- P--
She got scared. She went to my house.
She ran to my granny's (id. p. 85).

Het indiaanse meisje "could read, write, and type and yet in an important sense was not as literate as Rachel" (id. p. 87/88). Haar (op de machine van de Scollons getypte) verhalen zijn contextgebonden en staan dichterbij de orale traditie dan de hanepootverhalen van de analfabete bijna-driejarige.

Kinderen die in een geletterde cultuur opgroeien verwerven een geletterde instelling voor ze op alfabetische wijze leren lezen en schrijven. Mits ze in een milieu leven waar die geletterdheid geleefd wordt. Bernsteins onderscheid van 'elaborated code' en 'restricted code' krijgt hier een nieuwe relevantie (vgl. Denny, 1991, p. 74). De 'elaborated code' is de code van de geletterden, die kenmerken van decontextualisering kent. De 'restricted code' kenmerkt zich door veel groter contextbinding. Maar het voert hier te ver om dat allemaal nog uit de doeken te doen.

Summary

Recent research into the emergent literacy of two- and three-year olds shows, that toddlers learn the essence of what theories on literacy and orality and hermeneutical philosophy see as characteristics of literate culture and the interpretation of texts, viz. the decontextualization of the text and the decentering of the self.

Correspondentieadres: W.A.J. Meijer, vakgroep Pedagogiek, R.U.Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht, Nederland

Literatuur

Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write. A case study from birth to three.* Newark: Int. Reading Ass.

Bruner, J. (1986). *Child's talk. Learning to use language.* Oxford: Oxford University Press.

Denny, J.P. (1991). Rational thought in oral culture and literate decontextualization. In D.R. Olson & N. Torrance, *Literacy and orality* (pp. 66-89). Cambridge: University Press.

Gibson, L. (1989). *Literacy learning in the early years: Through children's eyes.* London: Cassell.

Goodman, Y.M. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.1-14). Norwood, N.J.: Ablex.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Havelock, E. (1991). *De muze leert schrijven. De culturele gevolgen van de opkomst van het schrift.* Amsterdam: Prometheus (vertaling van *The muse learns to write*, 1986)

Meijer, W.A.J. (1992). Het jonge kind en de cultuur. In F.H. Kuiper & H.J.M. Vossen (red.), *Jonge kinderen grootbrengen met geloof* (pp. 15-28). (Paperbackeditie van *Praktische Theologie*). Zwolle: Waanders.

Olson, D.R. (1991). Literacy and objectivity: The rise of modern science. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and orality* (pp. 149-164). Cambridge: Cambridge University Press.
Olson, D.R., & Torrance, N. (Eds.) (1991). *Literacy and orality.* Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
Ong, W.J. (1989²). *Orality and literacy. The technologizing of the word.* London/New York: Routledge.
Peer, W. van. (1991). Participatie in de literaire cultuur. De invloed van het gezin. *Comenius, 43*, 263-279
Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences.* (vertaling: Ed. J.B. Thompson). Cambridge: Cambridge University Press.
Ricoeur, P; (1988). *Time and narrative. Vol. 3.* Chicago/London: The University of Chicago Press.
Scollon, R., & Scollon, S.B.K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication.* Norwood, N.J.: Ablex.
Snow, C.E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood: Ablex.
Teale, W., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading.* Norwood, N.J.: Ablex.
Verhoeven, L. (1992). Beginnende geletterdheid: een ontwikkelingsperspectief. *Pedagogische Studiën, 69*, 332-351.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 115-122

Een temporeel-ethnocentristische visie op immigratie

Politiek-pedagogische consequenties

S. MIEDEMA

Samenvatting

Nagegaan wordt welke de wenselijk te trekken politiek-culturele consequenties voor opvoeding en identiteit zijn, indien we reflecteren op de situatie waarin we in Nederland met een groeiende stroom immigranten en vluchtelingen geconfronteerd worden. Benadrukt wordt de praktische inter-culturele leermogelijkheid, indien er door middel van een interactief dialogisch proces een *inter-est*, een gezamenlijke publieke ruimte tot stand wordt gebracht. Ik maak een onderscheid tussen politieke cultuur en culturele levensvormen, en laat de interne relatie van beide zien. Dit verband verduidelijk ik door de concepten temporeel-ethnocentrisme en homogenisering. Tenslotte laat ik in lijn met het bovengenoemde onder gebruikmaking van aan Ahrendt ontleende begrippen zien dat het dialogale proces van inter-culturele uitwisseling zich als pedagogisering van de politiek adequaat op formule laat brengen.

1. Inleiding

Net als andere welvarende West-Europese landen worden we ook in Nederland geconfronteerd met een groeiende stroom immigranten en vluchtelingen uit de arme en onrustige gebieden van Zuid- en Oost-Europa. In de komst van hen, die merendeels ook andere culturen en levensbeschouwingen belichamen, ziet - om het eufemistisch te zeggen - niet iedereen mogelijkheden tot het vergroten van praktisch-culturele leermogelijkheden in een interactief dialogisch proces. Men lijkt slechts beducht te zijn dat de welvaartsstaat die onze verzorgingsstaat is, bedreigd zal worden. En vanuit zo een visie, door Habermas (1992; 1993) treffend gekarakteriseerd als welvaart-schauvinisme, houdt men liever de poorten naar de welvaart voor buitenstaanders gesloten.

Volgens De Swaan is in de geschiedenis de angst van "mensen die iets hebben - een beetje land, een beetje veiligheid - ...voor barbaren, armen, pestlijders en rovers die hun welvaart zullen vernietigen" (Ramdas, 1993, p. 13) er altijd wel geweest, maar zit in die angst tevens een creatief moment dat bijvoorbeeld geleid heeft tot armenzorg, werkverschaffing en verbetering van de positie van fabrieksarbeiders, zodat de onontwijkbaar geachte en voorspelde 'Verelendung' waar men zo beducht voor was uit kon blijven. De Swaan, de theoreticus van de verzorgingsstaat, pleit voor wereldwijde, internationale ontwikkelingen in de richting van een wereldverzorgingsstaat. Hierdoor zou mensen de noodzakelijke middelen kunnen worden verschaft, waardoor ze niet

genoodzaakt zijn uit hun eigen land weg te trekken en een aandeel kunnen leveren aan het verbeteren van de situatie in dat land.

Zover is het bij lange na nog niet, reden om ons af te vragen hoe we vanuit onze democratische, politieke, culturele, materiële en pedagogische verworvenheden met de thans en in de toekomst binnenkomende mensen willen omgaan. "(H)oe [kunnen] we rekening met anderen houden zonder dat we afbreuk doen aan onze eigen waarden?" (Ramdas, 1993, p. 13). Ook hierbij kan de genoemde creativiteit ons behulpzaam zijn om sensitief te zijn en onze reflexieve middelen in te zetten bij het zoeken naar politiek-culturele, en politiek-pedagogische oplossingen voor de problemen waar we mee te maken hebben.

In deze bijdrage zal ik contra de klassiek-liberale opvatting, een democratisch-liberale visie op immigratie uitwerken. Aandacht zal geschonken worden aan politieke rechten, sociale rechten, economische rechten en wat ik zou willen aanduiden als culturele rechten. Met het oog op het socialisatieproces van politieke acculturatie introduceer ik het onderscheid tussen *politieke cultuur* enerzijds en *culturele levensvormen* anderzijds. Vervolgens laat ik de interne relatie van beide zien, en verduidelijk door gebruikmaking van de concepten temporeel-ethnocentrisme en homogenisering deze interne relatie nader.

Tenslotte laat ik in overeenstemming met de ontwikkelde gedachtengang met behulp van Arendts uiteenzettingen over pluraliteit, intersubjectiviteit en identiteit zien dat het dialogische proces van inter-culturele uitwisseling zich als pedagogisering van de politiek adequaat op formule laat brengen.

2. Een democratisch-liberale visie

Wanneer ik hier de vraag aan de orde stel hoe we rekening kunnen houden met anderen zonder afbreuk te doen aan onze eigen waarden, plaats ik me duidelijk op een democratisch-liberaal standpunt, en wijs een klassiek-liberale visie af. Immers, in de laatste opvatting wordt gekozen voor liberalisme ten koste van democratie, voor vrijheid te koste van gelijkheid en wordt gestreefd naar minimale staatsbemoeienis (cf. Hall, 1991, p. 161). Daarentegen zal in een democratisch-liberale visie op burgerrechten - want om het laatste daar draait het eigenlijk om - gezocht worden naar een evenwicht tussen de individuele en sociale dimensies van burgerrechten in de verzorgingsstaat. De verhouding van burgerschap en democratie, van vrijheid en gelijkheid behoeft een nieuw evenwicht. Terecht merkt Hall op dat individuele en sociale aspecten afhankelijk van elkaar zijn, en niet van elkaar gescheiden kunnen worden.

De vraag die vanuit zulk een politiek perspectief beantwoord dient te worden, luidt: "Wie behoort tot de gemeenschap en wat betekent *behoren tot* in de praktijk?" (Hall, 1991, p. 157). De komst van immigranten en vluchtelingen maakt de vraag naar het lidmaatschap, het burgerschap, hoogst actueel, mede in het licht van een verscheidenheid aan specifieke behoeften, een diversiteit van posities, sociale en culturele identiteiten en praktijken.

Wat tevens van belang is bij een positiebepaling vanuit een politiek-culturele opvatting van democratisch-liberale snit, is de relatie tussen *politieke rechten* (het recht om te stemmen, rechten met betrekking tot informatie en onderwijs, het recht om te weten, het recht om zaken openbaar te maken), *sociale rechten* (met betrekking tot reproduktie, de zorg voor kinderen en gezondheid), en *economische rechten* (kunnen beschikken over genoeg economische en financiële middelen om zelfstandig te kunnen leven) (cf. Hall, 1991).

Onmiddellijk laat zich hier aan toevoegen de vraag naar wat ik zou willen aanduiden als *culturele rechten*, dat wil zeggen het recht van groepen mensen die volwaardig lid zijn van de politieke gemeenschap, maar daarvoor hun eigen sociale en culturele identiteit, identificatie en het bij deze of gene groep behoren niet hoeven op te geven. Voor een maatschappij waarvan de bevolking in toenemende mate qua cultuur en ethniciteit diverser wordt, rijst dan de vraag hoe omgegaan dient te worden vanuit de bestaande politieke cultuur met een diversiteit van en een multipliciteit aan culturele en sociale identiteiten.

3. Temporeel-ethnocentrisme

"Die Identität des politischen Gemeinwesens, die auch durch Immigration nicht angetastet werden darf, hängt primär an den in der *politischen Kultur* verankerten Rechtsprinzipien und nicht an einer besonderen *ethnisch-kulturellen* Lebensform im Ganzen. Demnach muß von Einwanderern nur die Bereitschaft erwartet werden, daß sie sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einlassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufgeben zu müssen. Die geforderte *politische Akkulturation* erstreckt sich nicht auf das Ganze ihrer Sozialisation. Vielmehr können Einwanderer mit einer importierten neuen Lebensform jene Perspektiven erweitern oder vervielfältigen, aus denen die gemeinsame politische Verfassung allerdings interpretiert werden muß" (Habermas, 1992, p. 658, p. 659).

In het aangehaalde citaat maakt Habermas een onderscheid in het socialisatieproces van politieke acculturatie tussen de in een natie bestaande en in een historisch ontwikkelingsproces uitgekristalleerde *politieke cultuur* enerzijds, en anderzijds verschillende en naast elkaar bestaande *culturele levensvormen*. Ook Hall laat zich in eenzelfde zin uit als hij betoogd dat "natuurlijk...alle permanente ingezetenen van een land, ongeacht hun oorsprong, geschiedenis of cultuur, een beroep [moeten] kunnen doen op algemene rechten en aanspraken - als volwaardige leden van de politieke gemeenschap, zonder hun culturele identiteit op te geven" (Hall, 1991, p. 168).

De identiteit van de politieke gemeenschap, is volgens Habermas en Hall, primair ingebed in de principes van de politieke cultuur, en niet in een specifiek ethnisch-culturele manier van leven of levenswijze. In het verlengde hiervan verwerpt Habermas zeer expliciet elke particularistische interpretatie van burgerschap als een specifieke culturele identiteit, en wel ten faveure van een universalistische - dat is intersubjectieve - politieke interpretatie van burgerschap.

"Das demokratische Recht auf Selbstbestimmung schließt gewiß das Recht [van de Nederlandse staat, S.M.] auf Bewahrung einer eigenen *politischen* Kultur ein, die für die Staatsbürgerrechte einen konkreten Kontext bildet; es schließt aber nicht das Recht auf die Selbstbehauptung einer privilegierten *kulturellen* Lebensform ein. Im Rahmen der Verfassung eines demokratischen Rechtsstaates können vielfältige Lebensformen gleichberecht koexistieren. Diese müssen sich allerdings in einer gemeinsamen politischen Kultur überlappen, welche wiederum für Anstöße von seiten neuer Lebensformen offen ist" (Habermas, 1992, p. 659).

In deze intersubjectieve opvatting vindt de verscheidenheid van culturele levensvormen haar basis enerzijds in de instemming van de binnenkomers met, en anderzijds en tegelijkertijd in het doen van een beroep op de historisch gegroeide politieke cultuur van het land waar men zich vestigt. Waar het die politieke cultuur betreft, zouden we mijns inziens het meest adequaat kunnen spreken van een *temporeel-ethnocentrisme*. Ik hecht eraan om te spreken van temporeel en niet van een absoluut of universeel ethnocentrisme, omdat de vigerende en geëtableerde politieke cultuur niet heilig verklaard moet worden of boven elke verandering wordt geplaatst.

Uit de zich ontwikkelende en ook door mij binnen de context van een democratische samenleving voorgestane dialogische interacties tussen de vertegenwoordigers van de diverse culturele levensvormen - die mede belichaamd worden in eigen identiteit, instituties en organisaties - kunnen ook nieuwe impulsen uitgaan voor het wijzigen van juist die politieke cultuur van een natie. Zo wijst Hall op de "diverse en bijzondere behoeften van verschillende groepen, waarvan de bevrediging voorwaarde is voor het werkelijk bezitten van de status van vrije en gelijke burgers" (Hall, 1991, p. 168).

Het resultaat van zulk een proces kan een *homogenisering van de politieke cultuur* zijn, gerelateerd aan de diversiteit van culturele levensvormen. Een dergelijke homogenisering kan tot stand komen zonder als noodzakelijk nevenprodukt te moeten hebben een *homogenisering van de culturele levensvormen*, oftewel de afbraak van diversiteit c.q. pluraliteit als zodanig.

In het in Nederland gedurende de laatste tijd nogal heftig gevoerde debat over pluralisme, cultuur, en politiek wordt enerzijds de positie ingenomen van het min of meer vaststaande karakter en de betrekkelijke onaantastbaarheid van de politieke cultuur. Daarnaast treffen we ook het standpunt aan waarin na een te legitimeren fase van het door mij zo gekarakteriseerde temporeel-ethnocentrisme, ruimte geschapen wordt voor een dynamiek in twee richtingen.

Wat betreft de eerste opvatting, lijkt Bolkestein op dit moment in de discussie de meest pregnante verdediger van het vaststaande karakter en de onaantastbaarheid van de politieke cultuur.[1] Hij stelt dat in een op integratie gericht beleid, dat wil zeggen waar sprake is van gelijkwaardige deelname aan de Nederlandse samenleving, de verschillende culturen de ruimte wordt gelaten "zolang [een] cultuur geen inbreuk maakt op de openbare orde" (Bolkestein, 1992, p. 196), de Nederlandse rechtsorde. De politieke cultuur waarop de staat zich beroept, is naar zijn opvatting, die van het Europese, westerse Verlichtingsliberalisme met als fundamentele politieke beginselen: scheiding

van kerk en staat, vrijheid van meningsuiting, tolerantie en de non-discriminatie. Voor de waarde van deze beginselen wordt universele geldigheid geclaimd (cf. Bolkestein, p. 182). Met deze beginselen kan, naar zijn zeggen, niet "worden gemarchandeerd...Het liberalisme kan dat niet doen zonder zichzelf te verloochenen. Onze multi-culturele samenleving kent dus grenzen, namelijk waar deze beginselen in het geding komen" (Bolkestein, 1992, p. 195).

Opvallend in een opstel onder de titel "Een jaar nationaal minderhedendebat" is de volgende zin: "Overigens is de Nederlandse rechtsorde steeds in beweging. Onze wetgeving is bijvoorbeeld aangepast om ritueel slachten en lijkbezorging volgens andere riten mogelijk te maken. Op sommige punten is een compromis dus mogelijk. Maar op andere punten niet" (Bolkestein, 1992, p. 200). De brandende vraag is natuurlijk hoe het zit met de door hem geclaimde universele geldigheid van de termen individuele vrijheid, gelijkwaardigheid en tolerantie.

Stuurman (1991), die als een voorstander van de tweede visie kan gelden, heeft in een reactie op Bolkestein duidelijk gemaakt dat de inhoud van de genoemde termen ook in de liberale traditie historisch en cultureel bepaald is. Hij illustreert dit aan de hand van de invulling die Locke aan tolerantie geeft (uitsluiting van katholieken en atheïsten), en de connotatie van individuele vrijheid bij Mill (huwelijksverbod voor paupers en verlichte despotie als beschavingsoffensief).

Stuurman kritiseert op grond van de huidige normen voor het burgerschap deze uitsluitingen, omdat dit steeds geschiedt in collectieve termen. Ook bij Bolkestein gebeurt iets dergelijks waar hij intolerantie koppelt aan de islamieten als collectiviteit, en niet spreekt over eventueel afkeurenswaardige handelingen van *individuen*. Bovendien lijkt Bolkestein uit te zijn op een homogenisering van de cultuur van staatswege, en voorbij te gaan aan "een onvermijdelijke ambivalentie in de noties van vrijheid en tolerantie: ze gaan uit van gemeenschappelijke normen en van de legitimiteit van verschillende, zelfs tegenstrijdige normenstelsels".

4. Pluraliteit, intersubjectiviteit en identiteit

Wat is nu precies de betekenis van dit alles voor opvoeding en identiteit? Wat dunkt me vooral te leren valt van de analyse is dat de onvoltooide afsluitingen die we als politieke cultuur en culturele levensvorm hebben aangeduid, historisch bepaald, contingent en in de relatie tot elkaar als interne verband ook te veranderen, veranderbaar zijn. Een beroep op universele geldigheid, leidt tot verabsoluterende en totaliserende afsluitingen. Een dynamische interrelatie van culturen en van politieke cultuur en culturele levensvormen daarentegen, is mogelijk indien er een gezamenlijke publieke ruimte is, een *inter-est*, waar sprake is van een onbelemmerde uitwisseling van gedachten en betekenis gecreëerd wordt door de participanten. Hier is sprake van communicatie in de betekenis die Dewey daar aan geeft: "The *making* of something in common" (Dewey, 1938, p. 46). Deze inter-est, deze 'in-between' gedragen door communicatie is gebaseerd op gemeenschap-in-wording en solidariteit-in-wording.

Hannah Arendt duidt dit politieke proces aan met de aristotelische term 'philia', doelend op de vriendschap onder burgers. Deze vriendschap, deze saamhorigheid richt zich op "het bevorderen van een dialoog en een samenspraak waarin de gezamenlijke wereld centraal staat (...), op de bereidheid de wereld met anderen te delen" (Prins, 1992, p. 77). Door de onbelemmerde uitwisseling van gedachten, door te spreken , wordt een gezamenlijke publieke ruimte geschapen. We leren menselijk te zijn in en door dat spreken, en op die wijze wordt de wereld gehumaniseerd.

In de *georganiseerde* ruimte die de publieke ruimte is, waar de erkenning van de ander als ander en als gelijkwaardig uitgangspunt is, kunnen en moeten pluraliteit, vrijheid en publieke opinie gedijen. De publieke ruimte is volgens Arendt per definitie een *intersubjectieve* ruimte. Deze politieke publieke ruimte hangt uiteraard niet in een maatschappelijk luchtledig, zodat elke kwestie als het ware los van de maatschappelijke, politieke etcetera. context weer aan de orde gesteld zou kunnen worden, maar wordt mede bepaald door de vigerende politieke cultuur van een natie. Op haar beurt kunnen de uitkomsten van de hier plaatsvindende gedachtenwisselingen weer van invloed zijn op de inhoudsbepaling van de politieke cultuur. In de binnen die ruimte gevoerde discussies over een algemeen belang (*inter-esse*) tonen en realiseren de deelnemers al sprekend hun *identiteit*, hun unieke persoonlijke zelf. Hier verschijnen ze in hun subjectiviteit als mensen aan elkaar (cf. Arendt, 1968). Al sprekend effectueert zich "de menselijke conditie der pluraliteit, d.w.z. van te leven als een zich van anderen onderscheidend en uniek wezen onder gelijken" (Arendt, 1968, p. 177). Dit realiseren van identiteit, komt, hoewel het sterkst verbonden met het spreken, ook mee met iemands daden. Menselijk handelen en spreken vormen een intern verband. Spreken en handelen, zien en gezien worden, en horen en gehoord worden horen in de intersubjectieve openbaarheid onlosmakelijk bijelkaar. "Omdat de handelende persoon altijd optreedt temidden van en met betrekking tot andere handelende personen, is hij nooit alleen maar iemand die 'doet', maar altijd tegelijkertijd ook iemand die ondergaat. Doen en ondergaan zijn als de keerzijde van een medaille" (Arendt, 1968, p. 189).[2]

In de pedagogiek weten we dat identiteitsvorming niet anders dan als dialogaal en intersubjectief verstaan kan worden (zie Masschelein, 1987, 1991; Biesta, 1993). De uitkomst van het opvoedingsproces ligt niet vast, maar wordt in het proces door alle participanten tot stand gebracht. Ze vindt bovendien plaats in de gezamenlijke, gedeelde publieke ruimte, een politieke ruimte (cf. ook Masschelein, 1992). Opvoeding en politiek zijn twee kanten van dezelfde medaille, die elkaar wederzijds bepalen of beperken waar het de mogelijk van identiteitsvorming, gemeenschap en solidariteit betreft.
De vraag waar ik deze paragraaf mee begon, kan nu wellicht ook beter luiden: Wat kan de politiek leren van de pedagogiek? Pedagogisering van de politiek derhalve![3]

Summary

Just like so many other countries in West Europe the Netherlands are confronted with a growing stream of immigrants and refugees. In this context I want to look in my contribution for the desirable political-cultural consequences for education and identity. If a shared public space, an *inter-est* can be brought about by means of a

interactive dialogical process, then there can be possibilities for inter-cultural and inter-philosophical practical learning processes. I make a distinction between political culture and cultural life forms, and will show that the two have an internal relationship to each other. This relationship will be clarified using the concepts of temporal-ethnocentrism and homogenizing. Finally, I will elaborate on the above mentioned lines of thought and will show by utilizing concepts of Ahrendt that the dialogical process of inter-cultural exchange can be adequately formulated as a pedagogizing of politics.

Correspondentieadres: S. Miedema, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Postbus 9555, 2300 RB Leiden, Nederland

Noten

1. Ook de terminologie in *Ceders in de tuin* getuigt van een eenrichtingsverkeer van "een gemeenschappelijke (nationale) identiteit, een basispakket van de door ieder gedeelde waarden, nodig om te kunnen voldoen aan de voorwaarden voor sociaal-economische en maatschappelijke evenwaardigheid" (Van Kemenade et al., 1992, p. 9), zoals uitgedrukt in onze Grondwet, naar verschillende culturen. Ik ga daar hier niet nader op in.

2. Ik wijs hier slechts op de opmerkelijke overeenkomst met Dewey waar deze het heeft over de notie 'ervaring' (cf. Dewey, 1948, p. 86).

3. De hier geschetste gedachtenlijn wil ik in verder onderzoek nog nader theoretisch reliëf geven met Gadamers notie 'understanding' als een 'fusion of horizons' (Gadamer, 1976) en Taylors begrip 'language of perspicuous contrast' (Taylor, 1985).

Literatuur

Arendt, H. (1968). *De mens. Bestaan en bestemming.* Utrecht/Antwerpen: Aula.

Biesta, G.J.J. (in press). Education as practical intersubjectivity. *Educational Theory, 44.*

Bolkestein, F. (1992). *Woorden hebben hun betekenis.* Amsterdam: Prometheus.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry.* New York: Holt.

Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy* (second enlarged edition). Boston: Beacon Press.

Gadamer, H-G. (1976). *Philosophical hermeneutics.* Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1993). Duitslands tweede levensleugen. *De Groene Amsterdammer, 117,* nr. 1, 6 januari, 16-17.

Hall, S. (1991). *Het minimale zelf en andere opstellen.* Amsterdam: SUA

Kemenade, J.A. van, et al. (1992). *Ceders in de tuin.* Den Haag: Ministerie van O & W.

Masschelein, J. (1987). *Pedagogisch handelen en communicatief handelen.* Leuven (dissertatie).

Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln.* Leuven/Weinheim: Leuven University Press/Deutscher Studien Verlag.

Masschelein, J. (1992). Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität. In: J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (pp. 59-75). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Prins, W.B. (1992). Menselijkheid en de traditie van de politieke theorie. In: J. de Visscher, M. van den Bossche & M. Weyemberg (Red.), *Hannah Arendt en de moderniteit* (pp. 70-82). Kampen: Kok.

Ramdas, A. (1993). De nieuwe wereldbeschaving1: puinhoop. *De Groene Amsterdammer, 117,* nr. 16, 21 april, 12-13.

BEST COPY AVAILABLE

Stuurman, S. (1991). Bolkestein verwart religie, nationaliteit en cultuur. *De Volkskrant*, 21 september.
Taylor, Ch. (1985). *Philosophy and the human sciences. Philosophical Papers 2.* Cambridge: Cambridge University Press.
Visscher, J. de, et al. (Red.). (1992). *Hannah Arendt en de moderniteit.* Kampen: Kok.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 123-130

Matig intellect

De introductie van intelligentie-metingen in Nederland

E. MULDER

Samenvatting

In dit artikel wordt de invoering van intelligentie-metingen in Nederland in het begin van de 20ste eeuw in en rond het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap beschreven. Bovendien wordt nagegaan in hoeverre biologistische argumenten rond intelligentietests zoals die vooral in Angelsaksische landen werden gehanteerd hier van invloed waren.

De geschiedschrijving over de ontwikkeling en invoering van intelligentie-metingen vanaf het eind van de 19de eeuw wordt gedomineerd door wat er in de Angelsaksische landen gebeurde. Daarbij krijgt het biologistische karakter van opinies over intelligentie ruime aandacht.[1] Kwesties als intelligentie en ras, evolutie, eugenetica, achterlijkheid en erfelijkheid speelden daarin een grote rol. In het volgende zal ik nagaan in hoeverre dergelijke elementen ook aanwezig waren bij de introductie van intelligentie-metingen in pedologische kring in Nederland in de eerste decennia van de 20ste eeuw.

Schedelmaten

Rond 1925 nam de mediaan van de hoofdgrootten van Nederlandse meisjes uit de lagere volksklasse van hun 10de tot hun 17de jaar met 12,5 mm. toe. Hun gemiddelde[2] schedelgrootte was bovendien 5,8 mm. minder dan die van dames uit de burgerstand, die weer een liefst 15,9 mm. kleiner hoofd hadden dan mannen uit dezelfde stand. Eerstgeboren meisjes hadden verder een kleiner hoofd dan later geborenen; de schedels van 9de kinderen in een gezin waren het grootst: 4,5 mm. groter dan die van eersten. De rapporteur van deze gegevens, H. Postma, die ze meedeelde in het tijdschrift *Kinderstudie. Paedologische en psychologische bladen*, concludeerde: "Het is vooral de eerstgeborene, die belangrijk van de volgende kinderen afwijkt, eene omstandigheid, die psychologen, die studie van het geestelijk leven van het oudste kind maken ter overdenking wordt aanbevolen."[3]

Postma ging nog meer factoren na die konden samenhangen met de hoofdgrootte. Zo vond hij bijvoorbeeld dat in de winter wat meer meisjes met grote hoofden werden geboren dan in de zomer. Ook keek hij naar het verschil tussen stad en platteland en naar verschillen tussen de provincies. Op het platteland bleken wat meer groothoofdigen voor te komen en van de drie grote steden was de schedelomvang in Amsterdam een volle 2,7 mm. groter dan in Den Haag. Maar de grootste hoofden

vond Postma in de noordelijke provincies: die in Friesland maten wel 6,2 mm. meer dan die in Utrecht. Volgens Postma hield dit vooral verband met "eene physieke eigenaardigheid"[4] van het Saksische ras dat in het noorden zou overheersen tegenover het Friese ras dat in het westen dominant zou zijn. Factoren als lichaamslengte, voeding en ziekte waren van zeer geringe betekenis.

Vanuit anatomisch gezichtspunt waren dit wellicht belangwekkende uitkomsten, maar wat moesten pedologen ermee? Postma was hierover niet duidelijk, want in zijn artikel ontbreekt iets dat op een vraagstelling lijkt. Bovendien lijken zijn schedelmetingen wel nauwkeurig, tot op de tiende millimeter precies zelfs, maar enkele ander variabelen zijn verbijsterend vaag. Zo is het volstrekt onduidelijk wat Postma bedoelde met "de lagere volksklasse" waaruit de gemeten meisjes afkomstig waren en met de burgerstand van de dames waarmee hij die vergeleek. Het onderscheid tussen stad en platteland wordt niet nader uitgelegd en de verschillende rassen waarin hij de bewoners van Nederland verdeelde - het saksische, friese, frankische en alpine ras - vond hij blijkbaar zo evident dat hij een nadere omschrijving overbodig achtte. Ook zijn operationalisaties van enkele factoren zijn nog wel voor enige discussie vatbaar. De voedingstoestand bijvoorbeeld bepaalde hij door het gewicht per lichaamslengte te nemen, wat voor iemand die even tevoren gewezen had op de mogelijkheid van aangeboren en daardoor onveranderlijke lichamelijke eigenschappen toch op zijn minst opmerkelijk mag heten. Erg mededeelzaam over de procedure van zijn metingen was Postma trouwens ook niet: onder hoofdgrootte verstond hij de som van de lengte en breedte van de schedel, maar hoe hij die gemeten had vermeldde hij niet. Hoe hij eventuele systematische of toevallige meetfouten wilde neutraliseren blijft al even duister. Maar fundamenteler misschien nog is dat Postma zweeg over selectie en samenstelling van de groep meisjes die hij onderzocht. Hij noteerde wel een totaal aantal van 1472, maar niet waar hij die vandaan had gehaald. Bovendien nam hij soms van groepen uit die steekproef de schedelmaat zonder aan te geven hoe hij die meisjes selecteerde.[5]

Schedelmaat en intelligentie

Postma vond dat elke factor een groot terrein van wetenschappelijk onderzoek opende, maar hij meende zijn artikel "niet beter te kunnen eindigen" dan door in te gaan op het verband tussen hoofdgrootte en intellect.[6] Hij gaf toe dat er onderzoekers waren die dit verband ontkenden. Hij had daarbij de Amsterdamse hoogleraar anatomie Louis Bolk kunnen noemen, van wie hij wel het idee leende om als hoofdgrootte de som van lengte en breedte van de schedel te nemen, maar wiens opinie over het onderzoek naar de relatie tussen die maat en de intelligentie als een "komisch intermezzo"[7] hij niet noemde. Postma wees op de zeer kleine en zeer grote hoofden die meestal samengaan met geestelijke defecten, een door veel pedologen en artsen aangehaald ervaringsfeit. Hoewel een scherpe grens niet valt te trekken ligt daartussen een gebied van oplopende schedelgrootten die gemiddeld samengaan met toenemende intelligentie. Een krachtige conclusie, vooral gebaseerd op niet nader omschreven onderzoekingen en "tests voor het opsporen van den intelligentie-graad".

Postma was redactielid van *Kinderstudie*, het blad van het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap. Zijn artikel lokte ondanks de evidente onderzoekstechnische en statistische tekortkomingen in het tijdschrift geen reactie uit. Dat is opmerkelijk, want de hoogtijdagen van de schedelmetingen als indicatie voor intelligentie waren voorbij, zoals Bolk al aangegeven had.[8] Toch is dit idee nooit geheel verdwenen: Montessori geloofde erin en ook sommige eugenetici.[9] Maar in deze kringen bestond ook grote aarzeling; Waardenburg, een bekende naam in de Nederlandse eugenetica[10], schreef bijvoorbeeld in 1927: "Een duidelijken samenhang (correlatie) tusschen schedelcapaciteit en intelligentie is nog niet waargenomen, hoewel geniale menschen dikwijls groote schedels en hooge hersengewichten bezaten" en hij benadrukte de grote invloed van de omgeving op de ontwikkeling van het intellect.[11]

Postma had echter ook kunnen verwijzen naar een onderzoek uit het eigen pedologische gezelschap, want in 1913 presenteerde de schoolarts J.M. Hamelberg op het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie een uitgebreide studie naar 'Schedelmetingen in verband met intellect-schattingen'.[12] Vergeleken bij Postma ging Hamelberg zeer zorgvuldig en met gevoel voor methodologische problemen te werk: hij was zich bewust van mogelijke meetfouten, hij nam de mening van Bolk serieus dat hersengewicht vooral samenhangt met lichaamslengte[13], hij gaf zeer duidelijk aan hoe zijn onderzoeksgroep was samengesteld, hij hield rekening met variërende lichaamsmaten gedurende de dag en hij vermeldde uitvoerig de onderzoeksprocedure.[14] Zijn conclusies waren daarentegen veel voorzichtiger dan die van Postma. Hamelberg wilde bijvoorbeeld niet generaliseren en wees erop dat aan zijn resultaten geen individuele waarde kon worden gehecht, o.a. omdat er zoveel individuele afwijkingen van de gemiddelden voorkomen. De lengte-breedte-index, die Postma later gebruikte, vond hij "in verband met het intellect van weinig betekenis"; verder zag hij de absolute toename in schedelbreedte enigszins parallel lopen aan stijgende intelligentie, maar de relatieve schedelmaten t.o.v. de lichaamslengte vertoonden geen samenhang met het intellect. Sterker, "juist bij de relatief kleine en smalle schedels [worden] de goeden in veel grooter aantal gevonden dan de onvoldoenden." Dat zou kunnen wijzen op het belang van de voeding op het functioneren van de hersenen. Hamelberg legde hier de vinger op een gevoelig punt, want dit zou betekenen dat vooral prestaties gemeten worden en niet "het intellect zelf", wat hij zich daarbij ook voorstelde.[15]

Intellect en vaardigheid

Wat betreft die intelligentie-metingen was echter ook Hamelberg wat losjes: hij nam geen tests af (de Binet-Simon was al beschikbaar), maar hij vroeg onderwijzers van de kinderen die hij onderzocht dezen te classificeren in de categorieën goed, middelmatig of onvoldoende.[16] Het was duidelijk dat er grote behoefte bestond aan betrouwbare en zo mogelijk valide instrumenten om de intelligentie vast te stellen. Nu deed op hetzelfde congres de Groningse psychiater E.D. Wiersma verslag van een onderzoek met de Binet-Simon-test in 1911.[17] Zijn bedoeling was geweest de waarde van deze test vast te stellen. Hij nam daartoe de test af bij 141 kinderen en ging de verdeling van de prestaties over de verschillende leeftijden na. Verder stelde hij een samenhang was met de schoolresultaten vast en vond hij de verwachte grotere spreiding van testprestaties

bij jongens dan bij meisjes. Wiersma erkende echter dat de methode niet volmaakt was en gebruikte aanvullende tests. Zo probeerde hij de opmerkzaamheidsconcentratie te meten met het zogenaamde Dottingapparaat, waarbij de proefpersonen met een naald moesten prikken in kleine cirkeltjes op een papierstrook die met een variabele snelheid het gezichtsveld passeerden. Ook onderzocht hij de fantasie, door de kinderen te vragen zoveel mogelijk woorden te maken uit een gegeven woord en door ze puzzeltjes te laten leggen en vage plaatjes te laten herkennen. Steeds vond hij een positieve correlatie met de Binet-Simonresultaten.

In de discussie die volgde bleek bij sommigen enthousiasme voor de intelligentietests, maar er was ook scepsis. De Leidse psychiater Jelgersma betwijfelde of het intellect wel te meten viel en de Antwerpse hoogleraar Schuyten, een bekende naam in pedologische kringen[18], meende zelfs dat de tests "geen werkelijke wetenschappelijke waarde" hadden omdat ze niet het intellect meten, maar "verworven kennissen".[19] Ook vroeg men zich af of het Dottingapparaat wel de concentratie en niet vooral een vaardigheid zou meten en of woorden vormen en puzzeltjes leggen wel een indicatie voor fantasie zouden zijn. Over biologische kwesties als hoofdgrootte werd in het geheel niet gerept, maar het was duidelijk dat een belangrijk probleem was of de tests nu diverse kennis en vaardigheden maten, of dat ze een aanwijzing vormden voor een algemene aanleg, het intellect of de intelligentie. Een volgende vraag zou dan natuurlijk zijn of die intelligentie aangeboren of wellicht zelfs erfelijk was. Aan die vraag kwam men op het congres echter niet toe.

Het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap

Het congres was georganiseerd door het al eerder genoemde Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap. Deze vereniging was het geesteskind van G.A.M. van Wayenburg, medicus en psychiater en sinds 1906 privaat-docent paedologie aan de Universiteit van Amsterdam.[20] Het Gezelschap, opgericht in 1911, beoogde de wetenschappelijke kinderstudie te beoefenen, wat een mengeling van medische, psychiatrische, kinderpsychologische en pedagogische inzichten betekende.[21] Onder de leden bevonden zich artsen, zoals Van Wayenburg en D. Herderschêe, psychiaters als K.H. Bouman, psychologen als W.H. ten Seldam, en pedagogen als J.H. Gunning Wzn. Het Gezelschap kwam regelmatig bijeen en publiceerde in 1913, naast het congresverslag, ook een bundel voordrachten gehouden in 1912.[22] In 1916 startte men het tijdschrift *Kinderstudie*, dat tot 1926 heeft bestaan, het jaar waarin Van Wayenburg overleed. Dit Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap speelde een belangrijke rol in de introductie van intelligentiemetingen in Nederland.

Kennen, kunnen en intelligentie

Ook vóór het ontstaan ervan was echter al aandacht gevraagd voor tests om verstandelijke vermogens te meten. Een van de eersten die dit deed was Herderschêe. Deze schoolarts zag zich voor het probleem geplaatst vast te stellen waarom kinderen op de lagere school niet mee konden komen en welke speciale hulp zij nodig hadden. Sinds de

invoering van de leerplicht in 1901 was dit probleem nijpender geworden en de bezorgdheid over de belasting van dergelijke kinderen voor het onderwijs nam toe.[23] Dit probleem deed zich ook in andere landen voor en het was in een poging het aan te pakken dat Alfred Binet zijn beroemd geworden test ontwikkelde.[24] Binet, die aanvankelijk ook aan schedelmetingen had gedaan, ging uit van een eenvoudige gedachte: geef kinderen een groot aantal korte vragen en opdrachten en kijk of ze die kunnen oplossen. De test die hij daarmee in 1905 samenstelde was een verzameling van 30 nogal uiteenlopende vragen: het aanwijzen van mond en neus e.d., getallen nazeggen, voorwerpen benoemen, de eigen naam geven, munten tellen, dag en datum noemen en zo meer. Hij wilde zo verschillende vaardigheden van kinderen achterhalen. In 1908 kwam hij met een herziene en uitgebreide versie waarin de taken naar oplopende moeilijkheid waren gerangschikt en voor elke leeftijd van 5 tot 12 jaar de taken waren vastgesteld die uitgevoerd moesten kunnen worden. Zo ontstond een "échelle métrique de l'intelligence" die de basis vormde voor wat het IQ ging heten. In 1911 herzag Binet zijn schaal nogmaals en verwijderde nog meer een eventueel beroep op schoolkennis.[25]

Binet had zijn schaal ontwikkeld niet om een alomvattend verstandelijk vermogen 'intelligentie' te meten, maar met het pragmatische doel kinderen op te sporen die het slecht deden op school en speciale hulp nodig hadden. Dat was ook de bedoeling van Herderschêe in een onderzoekje uit 1908.[26] Daarin probeerde hij naar het voorbeeld van Binet aan de hand van een groot aantal eenvoudige vragen en taken het niveau van '"kennen en kunnen" van zesjarigen te bepalen. Het ging ook hem om een instrument om eventuele achterstanden te kunnen vaststellen en niet om de meting van algemeen vermogen of eigenschap. Later vertaalde hij de Binet-Simon en normeerde deze door afname bij zwakbegaafde, imbeciele en normale kinderen. Deze zogenaamde Binet-Herderschêe is vanaf 1919 tot in de jaren zestig in gebruik gebleven.[27]

Algemene intelligentie?

De verleiding om toch iets als een algemene verstandelijke aanleg, in de wandeling 'intelligentie', te meten bleek echter groot. Het is vooral Charles Spearman geweest die hiervan werk heeft gemaakt. Op basis van de mede door hem ontwikkelde factoranalyse introduceerde hij in 1904 het begrip 'general intelligence' of kortweg 'g', een algemene vaardigheid die ten grondslag zou liggen aan specifieke mentale vaardigheden, zoals die bijvoorbeeld tot uitdrukking komen in schoolprestaties en bij tests. Deze algemene intelligentie zag hij als een erfelijk vermogen.[28] In de eerste publikatie van het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap stonden twee uitvoerige stukken die juist dit onderwerp van het "algemene intellekt" behandelden. In het ene komt W.H. ten Seldam, die ook later nog veel over psychometrische vraagstukken zou schrijven, na een analyse van het werk van o.a. Spearman en Cyril Burt onomwonden tot de conclusie dat het bestaan van algemene intellectuele begaafdheid "nog geenszins bewezen" was; hij vond zelfs dat Spearman's bewijzen daarvoor "allesbehalve overtuigend" waren.[29] In het andere artikel sloeg de psychiater K.H. Bouman een andere toon aan. Na alweer een uitvoerige bespreking van bestaande tests concludeerde hij dat, vooral bij de hogere psychische functies, alle één factor gemeen hadden: het "oordeelvermogen".[30] Alhoewel hij over de inhoud hiervan niet geheel helder was, leek dit

inderdaad nogal op de 'g' van Spearman: een algemeen vermogen tot juist redeneren en problemen oplossen. Ook suggereerde hij dat dit vermogen anatomisch verankerd is in "de fijn granuleuse stof van kleine cellen met overal samenhangend protoplasma (...), de oerstof", d.w.z. de hersenen.[31] De mogelijkheid tot erfelijkheid van zo'n vermogen was daarmee ook geopend.

Bouman heeft hierna voor het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap niet meer geschreven over intelligentie-metingen en zijn opvatting kan ook niet als kenmerkend beschouwd worden voor de opinies die er heersten. Dat geldt veel meer voor die van Ten Seldam, die in *Kinderstudie* een bibliografie verzorgde waarin veel buitenlandse test-onderzoeken werden samengevat, maar waarin geen tendens ten gunste van de algemene intelligentie, laat staan van de erfelijkheid ervan valt te bespeuren. Slechts éénmaal schreef hij nog over Spearman's 'g', in neutrale termen.[32] Ook Herderschêe heeft in het blad nog over intelligentie geschreven naar aanleiding van zijn onderzoek naar achterlijke kinderen. De vraag naar de algemene intelligentie vond hij daarbij echter vanuit praktisch oogpunt onbelangrijk; hij wilde nog steeds de Binet-Simonschaal gebruiken voor het bepalen van afzonderlijke psychische functies om zo na te gaan welke speciale zorg kinderen nodig zouden hebben.[33] De overige artikelen in *Kinderstudie* die gaan over intelligentie-metingen zijn voortzettingen van Binet[34], of zijn onderzoeksverslagen waarin met enthousiasme gebruik gemaakt werd van de mede door Ten Seldam voor Nederland bewerkte Amerikaanse Army Mental Tests voor het intelligentie-onderzoek bij grote groepen.[35]

Gematigde ontvangst

Al met al miste de discussie rond de invoering van intelligentie-metingen in Nederland enkele scherpe trekken van die in de Verenigde Staten en Engeland: hier had men het niet over intelligentie en ras, over de bedreiging van de samenleving door geestelijk minderwaardigen, over eugenetische maatregelen, en, Bouman uitgezonderd, ook niet over de erfelijkheid van een mogelijk aanwezige algemene intelligentie. Postma's opvatting over het verband tussen schedelmaat en intelligentie was verder duidelijk een uitzondering. Het vrijwel ontbreken van dergelijke biologistische opinies in en rond het Amsterdamsch Paedologisch Gezelschap is toch wel enigszins opvallend, omdat enkele van de leden, zoals Herderschêe, Bouman en Postma, ook actief waren in de Nederlandse eugenetica.[36] Wellicht heeft het geringe succes en de voorzichtigheid van de eugenetische beweging in Nederland[37] bijgedragen aan het gematigde karakter van de discussie over de intelligentie-tests en hebben beide te maken met de grote culturele homogeniteit van Nederland in het begin van de 20ste eeuw. Dat wil overigens nog niet zeggen dat biologistische argumenten ook na 1926 hebben ontbroken, noch dat dergelijke redeneringen in de Nederlandse pedologie en pedagogiek niet voorkwamen. Onderzoek daarnaar moet echter nog verricht worden.

Summary

This article describes the introduction of intelligence testing in the Netherlands in the first decades of the 20th century and the role of the Amsterdam Paedological Society

in its reception. It also examines whether biological arguments played an important part in the debate about intelligence as they did in the Anglo-Saxon countries.

Correspondentieadres: E.Mulder, Universiteit van Amsterdam, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, Nederland

Noten

1. Een greep: S.J.Gould, *The mismeasure of man* (Harmondsworth 1992(1981)); C.N.Degler, *In search of human nature. The decline and revival of Darwinism in American social thought* (New York/Oxford 1991)H.7; D.J.Kevles, *In the name of eugenics. Genetics and the uses of human heredity* (New York 1985)77-84; G.Sutherland, *Ability, merit and measurement. Mental testing and English education, 1880-1940* (Oxford 1984); R.A.Lowe, 'Eugenicists, doctors and the quest for national efficiency: an educational crusade, 1900-1939' *History of education* 8,4(1979)293-306

2. De centrale maten mediaan en gemiddelde worden in het artikel waaraan deze gegevens zijn ontleend, niet duidelijk van elkaar onderscheiden: H.Postma, De grootte van het hoofd bij het meisje in de puberteitsjaren. *Kinderstudie. Paedologische en psychologische bladen*, 7,(z.j.(1925/26)),1-14.

3. Ibidem, 6.

4. Ibidem, 10.

5. Die selectie wisselde: hij vermeldde een groep van 910 16-21-jarigen en een groep van 917 16-20-jarigen; *Ibidem*, 5, 6.

6. *Ibidem*, 13-14.

7. L.Bolk, *Hersenen en cultuur* (p. 20). (Amsterdam 1918).

8. Zie ook: Gould, *Mismeasure of man*, 108.

9. *Ibidem*, 107; J.Noordman, *Om de kwaliteit van het nageslacht. Eugenetica in Nederland, 1900-1950* (p. 77).(Nijmegen 1989).

10. *Ibidem*, 96, 102, 142-145.

11. P.J.Waardenburg, *De biologische achtergrond van aanleg, milieu en opvoeding*. (Groningen 192?; dl.II)95,96; hij was overigens wel overtuigd van de erfelijkheid van psychische vermogens: *Ibidem*, 99-110 [op Waardenburg kom ik in ander verband nog terug].

12. J.M.Hamelberg, 'Schedelmetingen in verband met intellect-schattingen' in: *Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor kinderstudie (paedologie)* (pp. 56-127). (Amsterdam 1913).

13. zie ook: Gould, *Mismeasure of man*, 106.

14. Hamelberg, 'Schedelmetingen', 56-64.

15. *Ibidem*, 125-126.

16. *Ibidem*, 59.

17. E.D.Wiersma, 'De intelligentieschaal van Binet-Simon' in: *Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor kinderstudie (paedologie)* (pp. 21-32) (Amsterdam 1913); over Wiersma: L.K.A.Eisenga, *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie* (pp. 50-54). (Deventer 1978).

18. Over Schuyten: M.Depaepe, *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog* (pp. 109-117, 262-265).(Leuven 1989).

19. Wiersma, 'De intelligentieschaal van Binet-Simon' (30,29).

20. 'In memoriam Dr.G.A.M. van Wayenburg' *Kinderstudie. Paedologische en psychologische bladen*, 7, (z.j.(1925/26))bijlage; Eisenga, *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie*, 58.

21. Over de pedologie in Europa en de V.S.: Depaepe, *Meten om beter te weten?*, 108 e.v.,257-358; een korte schets van Nederland: 159-166.

22. *Moderne kinderstudie* (Zutphen 1913).

23. J.C.Sturm, 'Voorgeschiedenis van de Nederlandse orthopedagogiek, in verband met de ontplooiing van het speciaal onderwijs, gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw' *Pedagogisch Tijdschrift, 17*, (1992), 372.

24. Depaepe, *Meten om beter te weten?*, 92-100; Gould, *Mismeasure of man*, 146-158.

BEST COPY AVAILABLE

25. Gould, *Mismeasure of man*, 149-151; P.Vroon, *Intelligentie. Over het meten van een mythe en de politieke, sociale en onderwijskundige gevolgen* (pp. 44-45), (Baarn 1980); W.H. ten Seldam, 'Bibliografie. De intelligentie-schaal van Binet en Simon' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 1*, (1916),150-156.

26. D.Herderschêe, 'Over het kennen en kunnen van het normale, zesjarige kind' *Nederlandsch Tijdschrift voor Geneeskunde, 52*,(1908; eerste helft B)1546-1556; zie ook: D.Herderschêe, 'Eenige methoden tot beoordeeling van het intellect toegepast op het normale kind' *Psychiatrische en neurologische bladen, 13*, (1909), 209-233.

27. Eisenga, *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie*, 59.

28. Gould, *Mismeasure of man*, 256-272;zie ook: B.Norton, 'The meaning of intelligence' in: J.V.Smith,D.Hamilton, *The meritocratic intellect. Studies in the history of educational research* (pp. 59-66), (Aberdeen 1980).

29. W.H. ten Seldam, 'Over het algemene intellekt' in: *Moderne kinderstudie* (Zutphen 1913) 118,108.

30. K.H.Bouman, 'De "tests" en hun beteekenis bij het onderzoek van het intellect' in: *Ibidem*, 193.

31. *Ibidem*, 196-198.

32. W.H. ten Seldam, 'Over intellektuele aanleg; in het biezonder die voor mathematiek' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 2*, (1917/18), 3-8, 38.

33. D.Herderschêe, 'Achteruitgang van het verstand bij een achterlijk kind' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 3*, (1918/19), 159-160.

34. C.J.Albertyn, 'Over de methodiek van de intellectsbepaling' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 3*, (1918/19), 1-9.

35. H.Postma, 'Over verstandelijke ontwikkeling der deelnemers aan den elfden vacantiecursus in paedagogiek' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 6*, (z.j.(1923/24)),27-68; A.H.Oort,'Herhaling van proeven over verstandelijke ontwikkeling bij dezelfde leerlingen' *Ibidem*, 88-118; W.H. ten Seldam, 'Uit boeken en tijdschriften; 1., 2.' *Kinderstudie. Paedologische bladen, 5* (z.j.(1922), 57-77; zie ook: Gould, *Mismeasure of man*, 192-233; James Reed, 'Robert M. Yerkes and the mental testing movement' in: M.M.Sokal, *Psychological testing and American society, 1890-1930* (New Brunswick/London 1987), 75-94; R.T. von Mayrhauser, 'The manager, the medic, and the mediator: The clash of professional psychological styles and the wartime origins of group mental testing' in: *ibidem*, 128-157.

36. Noordman, *Om de kwaliteit van het nageslacht*, 75, 105-106, 126, 202, 16, 103-105, 88.

37. *Ibidem*, 248-266.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 131-137

Erotiek op de grens tussen kindertijd en ouderliefde

Ben Lindsey in de Nederlandse discussie

J. NOORDMAN

Samenvatting

Tegen het einde van de jaren twintig zorgde de Amerikaanse kinderrechter Ben Lindsey met de vertaling zijn boek *Opstandige Jeugd* (1927) voor de nodige opschudding onder opvoeders in Nederland. Lindsey verdedigde een liberalisering van de seksuele moraal in het zogenaamde proefhuwelijk. De kritiek in Nederland was massaal. In deze bijdrage wordt de aard van die kritiek onderzocht. De voorechtelijke seksualiteit werd niet alleen moreel veroordeeld, er werd impliciet ook een beeld geschetst van de ware liefde waartoe de jeugd moest worden opgevoed. Daarin speelde de erotiek als wapen tegen ontijdige seksualiteit een belangrijke rol. De liefde die de jeugd als ideaal wordt voorgehouden blijkt te zijn gemodelleerd naar het voorbeeld van de ouderliefde.

Geen wetenschap kan zonder discussie, zeker niet de pedagogiek met haar sterk normatief karakter. Toch doen zich in de pedagogische gedachtenwisseling bij tijd en wijle confrontaties voor die de suggestie wekken dat er méér aan de hand is dan een simpel verschil van inzicht in opvoedkundige normen. Een katholiek anonymus veroordeelde tegen het einde van de jaren twintig de auteur van een studie over de moderne jeugd aldus: "ik geloof (...) dat de president van de Vereenigde Staten niet beter kan doen, dan dezen averechtschen opvoeder zachtjes in den electrischen stoel te zetten' (*Sacerdos*, 1928, p. 249). Dat is nogal wat. Die opvoeder was de bekende Amerikaanse kinderrechter Ben B. Lindsey, auteur van de bestseller *Opstandige Jeugd*.

De tirades, gericht tegen deze Amerikaanse libertijn werpen twee samenhangende vragen op. Wat had de man toch eigenlijk voor vreselijks beweerd en waarom waren zijn opvattingen aanleiding tot een zo emotionele oppositie? Er was immers veel meer aan de hand dan een rationele confrontatie over de problemen van de rijpere jeugd. Hier is sprake van een bijna existentiële angst die voortkomt uit morele paniek.

Sinds 1916 kwam in Nederland een grote stroom publikaties over de rijpere jeugd tot stand (Bakker, 1992, p. 6). Inzichten uit de internationale literatuur over pubers en adolescenten drongen hier door, allereerst van Stanley Hall (1904), in de jaren twintig gevolgd door de klassieke studies van Bühler (1921), Spranger (1924) en Stern (1928). Aan een theorie over "de lastige levensfase" bestond grote behoefte. Een van de centrale thema's in de zorg om de rijpende jeugd was, hoe kan het ook anders, de zedelijke opvoeding, in veel gevallen versmald tot het terrein van de seksualiteit. Nu was seksuele opvoeding sinds het einde van de 19de eeuw op zichzelf al een gevoelige materie (Röling,

1993). In brede kring bestond grote schroom om over seksualiteit te spreken, zeker ten overstaan van onschuldige kinderen. Gewoonlijk wordt die schroom in verband gebracht met een Victoriaans proces van verpreutsing. Van Ussel (1968) heeft dit geïnterpreteerd als een centraal element in een anti-seksueel syndroom. Deze term is in zoverre misleidend dat zij de suggestie bevat van een zekere vijandigheid ten aanzien van seksualiteit. Dit is echter maar één aspect. Seksualiteit werd ook heilig verklaard en verheven boven de sfeer van alledaagsheid. Vijandigheid betrof de ontkoppeling van seksualiteit, huwelijk en voortplanting. Daarover bestond ook onder opvoedkundigen een grote mate van consensus. Wie een liberalisering van deze moraal voorstond, kon rekenen op een massale veroordeling, zoals de nieuw-malthusianen bijvoorbeeld ten deel viel. Welnu, Lindsey poneerde in de Nederlandse vertaling van zijn boek *Opstandige jeugd* (1927) voor het eerst sinds decennia op serieuze wijze de mogelijkheid van seksualiteit vóór het huwelijk. Lindsey's boek behandelde niet alleen het "vrije" huwelijk (zoals het echtpaar Wibaut enige jaren later zou doen), maar juist de "vrije" liefde van jeugdigen. Dit was in de Nederlandse samenleving die steeds meer werd gedomineerd door een hechte confessionele moraliteit een provocatie van de eerste orde. Ons onderzoek naar de receptie van zijn denkbeelden mag op het eerste gezicht overbodig lijken. Men viel massaal over de Amerikaanse kinderrechter heen, want wat hij voorstond was eten van een verboden vrucht, punt uit. Toch intrigeert het geval. Een preciezere analyse van de kritiek geeft wellicht een genuanceerder zicht op de rationele en gevoelsmatige fundering van die morele consensus. Bovendien kan de emotionele lading onder het louter discursieve niveau veel meer zeggen over de opvoedkundige attitude ten aanzien van erotiek, liefde en seksualiteit. In zoverre kan dit onderzoek iets opleveren dat het belang van het geval overstijgt.

Opstandige jeugd

Wat was nu eigenlijk de kern van het betoog waarmee Lindsey menig Nederlands pedagoog in paniek bracht? Eigenlijk is dat nog niet zo eenvoudig te zeggen. Als studie over de problemen van de moderne jeugd is het boek bepaald wijdlopig (Nederlandse critici zullen dat onophoudelijk herhalen) en niet vrij van onduidelijkheden. Toch verwijzen de geschetste problemen uit zijn praktijk als kinderrechter en de door de auteur verdedigde oplossingen naar een pedagogische grondhouding. De jeugd, zo betoogt hij, is zeer goed in staat om te bepalen wat goed of slecht is. Daarom moet de jeugd serieus genomen worden, ook in haar recht op voorlichting. Dat gebeurt niet, hetzij uit puriteinse preutsheid, hetzij uit hypocrisie. Opvoeding is bij Lindsey altijd een vorm van kennisoverdracht die de jeugd in staat moet stellen om de waarde van maatschappelijke conventies te toetsen. Een opvoeding die alleen maar disciplineert zal falen want de jeugd zal dan niet weten wat de onbedoelde gevolgen zijn van eigen zedelijk gedrag. Als een meisje bijvoorbeeld zwanger wordt, dan is dat primair de schuld van opvoeders die haar niet geleerd hebben hoe dat te voorkomen. Een rigoreus verbod van seksuele omgang wordt door maatschappelijke conventies geëist, maar niet door een fundamentele zedenwet. Bovendien biedt zulk een moraal geen praktisch houvast. Liefde en seksualiteit horen bij elkaar; de natuur heeft dat zo gewild en dat is ook de wil van God. Lindsey stelt zich hier op als principieel christen en verwijt de kerken dat zij de conventies van een christelijke maatschappij hebben verward met de kern

van het oorspronkelijke christendom. De jeugd komt in opstand tegen valse normen, dat is maar goed ook. Lindsey geeft informatie (uit Amerikaans onderzoek en uit zijn eigen praktijk) over het feitelijk gedrag van de jeugd, waarvan Nederlandse recensenten steil achterover sloegen. Zijn er dan helemaal geen normen meer? Zeker wel, zegt Lindsey. Mensen zijn verantwoordelijk voor elkaars geluk en voor dat van hun kinderen. Dit betekent voor hem een soort verlichte, rationele huwelijksmoraal. Allereerst hebben kinderen recht op gezondheid en recht op een gezin. Bij het stichten van een gezin mag dus geen groot risico worden genomen. Daarom is hij voorstander van een proefhuwelijk zonder voortplanting, dat tot een definitief huwelijk (met kinderen) zal overgaan als de proef geslaagd blijkt. Dit betekende uiteraard het gebruik van voorbehoedmiddelen. Fel is hij gekant tegen echtscheidingen, waar kinderen het slachtoffer van worden, tegen "gedwongen" huwelijken en tegen abortus. Dat laatste bezorgt hem in de Nederlandse receptie nogal eens krediet. Lindsey is ook gekant tegen een volkomen ongebonden seksuele lustbeleving. Hij meent dat de jeugd daar in overgrote meerderheid niet naar op zoek is. Het proefhuwelijk zou juist een vorm zijn van sexuele regulering en een wapen tegen promiscuïteit. Zelfbeheersing is wel degelijk een belangrijke deugd ("seksuele vrijheid verdient alleen wie zichzelf beheerst"). Deze "vrijheidsstrijd tegen de drift" deelt Lindsey met vele seksuele hervormers; voor wat Nederland betreft kan men denken aan iemand als Rutgers. Het verdwijnen van het huwelijk zou voor hem een ramp zijn. Mochten toch onwettige kinderen worden geboren dan moesten die kinderen en hun ongehuwde moeders met respect worden behandeld. Moederschap immers is heilig. Zo ongeveer luidde Lindsey's eenvoudige boodschap.

Achteraf is het allemaal zo schokkend niet wat Lindsey voorstaat. In veel opzichten liep zijn betoog vooruit op de praktijk van het ongehuwd samenwonen waar nu nauwelijks iemand zich aan stoort. Natuurlijk, Lindsey's boeken ademen in bepaalde opzichten de geest van zijn tijd. De eugenetische toon is bijvoorbeeld opvallend. De moderne lezer schiet meer dan eens in de lach als Lindsey hoog opgeeft over de doeltreffendheid van een enkel voorlichtend gesprek. In zijn boeken figureren uitsluitend jongeren met een hoogst aantrekkelijk voorkomen: iedere gevalsbeschrijving begint met een introductie van een meisje dat altijd bloedmooi is, "een prachtexemplaar van de soort", en dat verschaft het boek een bepaald materialistische ondertoon. Lindsey's wereld is een opgeruimde wereld van jongeren die, onbevangen maar serieus, van het leven en van elkaar weten te genieten, die dansen als ze vrolijk zijn en hun vrije tijd doorbrengen met autotochtjes en picknicks in de vrije natuur, een moderne wereld dus. "Het is alsmaar hetzelfde liedje", schreef een criticus, "...het is gezet op dansmuziek" (Hepp, 1928-29). Wat moest een opvoeder uit het brave Nederland daar wel niet van denken?

Kritiek op Lindsey

Gerecenseerd werd Lindsey's boek op grote schaal, hoewel er critici waren (vooral van katholieke huize) die het boek eigenlijk liever hadden willen doodzwijgen. Lindsey werd een begrip. Tot ver in de jaren dertig is hij symbool van de "vrije liefde". Zelfs in de Tweede Kamer viel zijn naam als vergiftiger van het Nederlandse volk, bijvoorbeeld toen Colijn bij de behandeling van het echtscheidingsvraagstuk de vraag opperde of

de regering dit soort boeken niet diende te verbieden. Bijna iedereen hier had kritiek. Niet iedereen was gechoqueerd. Dat is een belangrijke nuance.

Natuurlijk waren er mensen die Lindsey serieus namen, zoals de socialist P. Voogd die de Nederlandse vertaling van een inleiding voorzag. Hij noemde de auteur moedig en eerlijk omdat hij de feiten onder ogen durfde zien, bereid was om oude normen te relativeren en de nieuwe generatie niet op voorhand minderwaardig vond. Sympathie voor zijn standpunten komt trouwens bijna uitsluitend van socialistische en anarchistische zijde (Luikinga, 1929; Mansholt-Andreae, 1930). Opvallend ook is de welwillendheid van de kant van de kinderbescherming. Overwater moet als kinderrechter veel van Lindsey's problemen hebben herkend; hij beveelt een kritische lezing van harte aan. Voor Van Ooy, die als maatschappelijk werkster bij de rechtbank werkte, geldt eigenlijk hetzelfde (Van Ooy, 1928). Onvoorwaardelijke steun betekende dit nu ook weer niet. Die kwam wel van een heel andere kant, nl. van de inmiddels vergeten schrijfster Jo van Ammers-Küller (1929), wier bekendste roman *De opstandigen* (1925) aan het verzet van de vrouwenemancipatie was gewijd. Een bijzonder ambivalente positie namen de auteurs in uit de kring van 'Rein Leven', zoals Daalder en Van Mierop. Zij bewonderden Lindsey's openhartigheid, maar als het om voorbehoedmiddelen ging waren ze feller dan wie ook. Daalder koesterde grote bewondering voor de Amerikaanse kinderrechter om hem vervolgens tot "een der gevaarlijkste menschen uit onzen tijd" te bestempelen (Daalder, 1928). Van Mierop veroordeelde het "frisse boek van een oprechte vriend der opstandige jeugd" principieel (Van Mierop, 1928). Lindsey's openhartigheid, zijn liefde voor de jeugd en zijn optimisme werden wel meer geprezen, ook als men het in het geheel niet eens was met zijn therapie. Dat geldt bijvoorbeeld voor de arts A. Hijmans die een omvangrijke brochure over Lindsey schreef (1929), die in de protestants-christelijke wereld toonaangevend zou blijven. Meer dan in katholieke kring was men hier bereid om althans zijn engagement met de jeugdproblemen te waarderen (bv. Muller, 1927-28). Dat Lindsey daarvoor zijn ogen niet sloot en de dingen precies bij hun naam noemde vond ook C.P. Gunning, de pionier van het derde milieu voor de rijpere jeugd (1929). Zijn eindoordeel was er niet minder negatief om.

In de kritiek, al dan niet in emotionele termen verwoord, draaide het altijd om de volgende kwesties. Allereerst werd de betrouwbaarheid van Lindsey's gegevens in twijfel getrokken. Leefde de Amerikaanse (middelbare school)jeugd inderdaad zo bandeloos? Kohnstamm bijvoorbeeld kon het niet geloven (Kohnstamm, 1963, p. 490). Afgezien daarvan ontkende men in het algemeen dat het beeld op de Nederlandse jeugd van toepassing was. Zijn waarheidsliefde werd soms voor gevoelloos aangezien. "Men voelt niet dat hij zelf eerst gehuiverd heeft", schreef een tegenstander. Maar ook al zou het allemaal zo erg zijn, dan is dat geen reden om voor de feiten te zwichten. Lindsey baseert zijn normen op gesignaleerde onzedelijkheid, zo wordt hem verweten. Hij dweept met de jeugd, volgens De Graaf dé zwakte van deze tijd (De Graaf, 1928), en daarmee weigert hij leiding te geven. En de jeugd die Lindsey in beeld brengt heeft die hard nodig. Het Amerikaanse moderniseringsproces maakt genotzuchtig en vraagt om een andere ethiek dan die de zwakheid van de mens voor lief neemt. Waar het om gaat is zelftucht, en daar hoor je Lindsey nooit over spreken. Opvallend in de kritiek is het volslagen ontbreken van aandacht voor het soort zelfdiscipline waar Lindsey om vraagt.

Naast het vanzelfsprekende dogma over de binding van seksualiteit aan huwelijk en voortplanting is het belangrijkste thema in de kritiek dat Lindsey een valse profeet is, dit wil zeggen een verleider. Hij ziet problemen in de seksuele nood van de jeugd, maar biedt geen oplossingen. Hij schaft die problemen af. Daarin schuilt de valse aantrekkelijkheid van zijn boek. Lindsey pleegt verraad, want uit liefde voor de jeugd laat hij haar aan haar lot over, eigenlijk een houding die van liefdeloosheid getuigt (Lamers, 1929-30). Hier wordt de toon meestal agressief. Erger dan pornografie wordt het boek genoemd, want pornografie pretendeert tenminste niet verheffend te zijn. Een katholiek recensent uiteindelijk schreef met Lindsey's boek zijn open haard te hebben aangestoken.

De overgang van kindtijd naar ouderliefde

De gedrevenheid van de discussie over Lindsey laat zien dat er angst bestond voor zijn verleiding. De essentie van de opvoeding van rijpere jongeren was in het geding, voor Kohnstamm trouwens de samenleving als zodanig. Met een expliciete verwijzing naar Lindsey vreesde hij op korte termijn een crisis in de maatschappelijke consensus over de meest elementaire zedelijke waarden (Kohnstamm, 1928-29, p. 299).

Uit de toon van de kritiek blijkt niet alleen een morele overtuiging ten aanzien van de ongeoorloofdheid van voorechtelijke seksualiteit, maar ook een emotioneel geladen verzet tegen een moderniseringsproces waarvan Lindsey als exponent werd gezien. Dat proces beschouwden de tegenstanders als rampzalig, maar dikwijls ook als onstuitbaar. De kritiek bevat impliciet een notie van hoe het dan wel moest. Wat waren de wezenlijke kenmerken van de moeizame ontwikkeling tot volwassenheid, en welk ideaal stelden opvoeders tegenover Lindsey's zogenaamde feiten?

Natuurlijk waren er pedagogen die vonden dat men op jongere leeftijd moest kunnen trouwen (Riemens-Reurslag, 1932, p. 111). Toch was dat niet de kern van de zaak. Integendeel, de meeste opvoeders vonden dat een fase van erotische spanning en seksuele onthouding een noodzakelijke voorwaarde was voor echte volwassenwording. In hun beleving was seksualiteit slechts verheven als die was ingebed in de "ware liefde" die voor de jeugd nog niet bereikbaar was. Dit uitstel vergde karaktertraining. Hier deed de karakteropvoeding van Foerster (1931) zich gelden, maar ook de nieuwe puberteitspsychologie. In dezelfde tijd dat Lindsey werd gekritiseerd, werd Sprangers *Psychologie des Jugendalters,* waarin de relatie tussen erotiek en seksualiteit zo'n belangrijke rol speelt, de hemel in geprezen. In de Nederlandse discussie over de opvoeding van de rijpere jeugd speelde de erotiek een steeds grotere, en ook steeds positievere rol. Erotiek werd evenals de schaamte gezien als een wapen tegen ontijdige seksuele belevingen die de geestelijke rijping dreigen te blokkeren. De overgang van kinderlijke onschuld naar de volwassen liefde was in de ogen van de Nederlandse pedagogen een uiterst subtiel proces dat vertraagd moest worden door de erotiek. Niets beveiligt zo zeer tegen seksuele verleidingen als erotische verliefdheid. Zo had de dominante A. De Graaf het letterlijk gezegd (De Graaf, 1921) en toen Daalder het werk van Lindsey tijdens het tweede Nederlands Pedagogische congres besprak, nam hij dat thema over. Ook hij mobiliseerde de erotiek tegen de jeugdige geslachtsdrift.

"Er is een bestaan mogelijk," zo hield hij de verzamelde pedagogen voor, "vol teederheid èn kracht, waarin een einde wordt gemaakt aan de tyrannie der geslachtsdrift en de erotiek wordt tot een stimulerende macht" (Daalder, 1931, p. 276). Welnu, wat men Lindsey verwijt, ook als het niet in deze termen wordt geformuleerd, is dat hij erotiek identificeert met seksualiteit, net zoals hij verliefdheid met echte liefde gelijkstelt. Tussen de regels van de kritiek op Lindsey door doemt een beeld op van de liefde die de seksualiteit moet voorbereiden. Kenmerk daarvan is de gedachte dat liefde primair een opgave is en opoffering vraagt. Echte liefde is zorg. Het archetypisch beeld van de liefde is in de grond van de zaak de liefde van ouders voor hun kinderen. Daarvan is bij Lindsey geen spoor te vinden. Maar jonge mensen moeten via het ideaal van het toekomstige ouderschap worden ingeleid in de wereld van de seksualiteit. "De innigste en mooiste gedachte die een jongen voor een meisje kan hebben moet wel zijn de gedachte aan zijn eigen moeder", zo lezen we bij een van Lindsey's critici. (Steyger-Asperslagh, 1932-33, p. 205). Het seksuele moet door de erotiek worden beteugeld, door echte liefde voorbereid, op het tijdige en vooral niet te vroege moment van de grensoverschreiding tussen onschuld en ouderschap. Deze constructie, ontleend aan de nieuwe psychologie van de puber, maar weldra gehanteerd als normatief criterium voor het "waarlijk-jong-zijn", werd door opvoeders zorgvuldig gekoesterd, tot in de jaren zestig toe.

En de seksuele nood van de jeugd dan? Dat was een ongemakkelijk vraagstuk. De opvoeders van de Nederlandse jeugd lijken in de grond geen behoefte te hebben aan een oplossing. "Ontwikkeling is practisch niet mogelijk zonder innerlijken strijd," schreef de katholieke voorman van *Dux* in dit verband (Lamers, 1929-30, p. 20), en in het protestants-christelijke kamp klonk het niet anders: "waar geen strijd is, is geen moraal" (De Graaf, 1928, p. 132). De toon van vooral de confessionele kritiek wekt sterk de suggestie dat de jeugd het niet te gemakkelijk mag hebben. Vroeger was het immers niet anders. Een ideaal dat moeite kostte om te koesteren laat men niet gemakkelijk varen als een stukje verouderde moraal. Lindsey deed dat en van de katholieke anonymus kreeg hij geen weerwoord; hij kreeg de stoel.

Summary

By the end of the twenties, the translation in Dutch of Ben Lindsey's *The revolt of modern youth* (1927) caused a great commotion among Dutch educationists. Lindsey, an American magistrate in a juvenile court, stood up for liberalization of sexual morals by defending a "trial marriage". In this contribution the wave of criticism is analysed. Premarital sex was condemned not only, but also was drawed a picture of true love as an ideal for youth. The erotic as a weapon against premature sex was of great importance and the ideal of adolescent passion was in essence modelled on the parental love.

Correspondentieadres: J. Noordman, vakgroep Algemene Pedagogiek, K.U.Nijmegen, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Literatuur

Een volledig overzicht van recensies van Lindsey's boeken moet hier om begrijpelijke redenen achterwege blijven. Het zijn er enkele tientallen. Afgezien daarvan zijn de referenties aan Lindsey in de opvoedkundige literatuur welhaast ontelbaar.

Ammers-Küller, J. van. (1929). Lindsey en de moderne jeugd. *Haagsch Maandblad, 2*, 643-653.

Bakker, N. (1992). Een lastige levensfase. Nederlandse gezinspedagogen over puberteit en adolescentie, 1916-1950. *Comenius*, 3-15.

Bühler, C. (1921). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena.

Daalder, D.L. (1928). Jeugd en sexueele moraal. *Het Kind*, nr. 12.

Daalder, D.L. (1931). Opstandige jeugd en kameraadschappelijk huwelijk. *Verslag van het Tweede Nederlandsch Paedagogisch Congres*, Groningen, (pp. 261-283).

Foerster, F.W. (1931). *Sexueele zedenleer en opvoedkunde*. Voorhout (derde druk).

Graaf, A. de. (1921). Zorg voor de ongehuwde moeder en haar kind. *Stemmen des Tijds*, pp. 56-88.

Graaf, A. de. (1928). Huwelijk in kameraadschap. *Sexueele hygiëne*, pp. 121-154.

Gunning, C.P. (1929). Opstandige jeugd? *Haagsch Maandblad*, 470-483.

Hall, G.S. (1904). *Adolescence*. New York.

Hepp, V. (1928-29). Bespreking van Hijmans. *De Reformatie*, pp. 326-327.

Hijmans, A. (1929). *Ben Lindsey's nieuwe sexueele ethiek*. Zeist.

Kohnstamm, Ph. (1928-29). Vragen van onderwijsorganisatie. *Volksontwikkeling*, pp. 290-302.

Kohnstamm, Ph. (1963). *Persoonlijkheid in wording*. 4de druk. Haarlem.

Lamers, G. (1929-30). Rechter Lindsey. *Dux*, pp. 15-22.

Lindsey, B., & Evans, W. (1927). *Opstandige jeugd*. Ned. vert. Amsterdam.

Lindsey, B., & Evans, W. (1928). *Huwelijk in kameraadschap*. Ned. vert. Amsterdam.

Luikinga, A.J. (1929). Lindsey's boeken. *De Socialistische Gids*, pp. 1000-1012.

Mansholt-Andreae, W. (1930). Lindsey's boeken. *De Socialistische Gids*, pp. 111-130.

Mierop, L. van. (1928). Opstandige jeugd. *Levenskracht*, pp. 106-108.

Muller, P.H. (1927-28). Opstandige jeugd. *Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs*, pp. 158-164.

Overwater, J. (1928). Boekbespreking. *Tijdschrift voor Armwezen, Maatschappelijke hulp en Kinderbescherming*, pp. 1575-1576.

Ooy, C.M. van. (1928). Eenige gedachten naar aanleiding van het boek 'Opstandige jeugd' van B. Lindsey. *Sexueele Hygiene*, pp. 95-120.

Riemens-Reurslag, J. (1932). *Nieuwe zakelijkheid in de opvoeding*. Amsterdam.

Sacerdos. (1928). Een schaamteloos boek. *Boekenschouw*, pp. 249-250.

Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Ned. vert. Deventer.

Stern, W. (1928). *De puberteitsleeftijd*. Groningen.

Steyger-Asperslagh, M.E. (1932-33). De vrije omgang tusschen groote jongens en meisjes. *Onze kinderen*, pp. 192-198; 206-210.

Ussel, J. van. (1968). *Geschiedenis van het sexuele probleem*. Meppel.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 139-145

Natuur- en milieu-educatie, tussen beleven en overleven

Een cultuurpedagogisch vraagstuk

J.M. PRAAMSMA

Samenvatting

Er zijn in de natuur- en milieu-educatie twee wegen te onderkennen. De eerste weg vertrekt vanuit de beleving van de natuur, de andere vanuit de wetenschappelijk-technische oplossing van milieuproblemen. In mijn bijdrage wil ik duidelijk maken dat binnen de natuur- en milieu-educatie deze beide benaderingen elkaar niet kunnen missen. Het probleem is evenwel dat natuurbeleving plaatsvindt op een andere, kleinere ruimtelijke schaal dan de schaal waarop milieuproblemen spelen. De vraag is dan hoe beide bij elkaar te houden zijn. Door de keuze voor een levensechte beschrijving van de natuur (waarbij ik verwijs naar het legendarische werk van Heimans en Thijsse) is het mogelijk om beide benaderingen toch op eenzelfde schaalniveau bij elkaar te houden.

Twee jaar geleden, op de 5de pedagogendag, die werd gehouden in Amsterdam hield Ger Snik een referaat over natuur en milieu-educatie. In zijn bijdrage betreurde hij enerzijds dat er in de Nederlandse wijsgerige pedagogiek geen aandacht is voor de relatie tussen milieuproblematiek en opvoeding en poogde hij anderzijds een aanzet te geven voor de bestudering van die relatie, door de verschillende perspectieven op natuur en milieu - die door de milieufilosofie aan het licht worden gebracht - te doordenken op hun consequenties voor de opvoeding.

Inmiddels is er in Nederland een wijsgerig pedagogisch project gestart aan de Universiteit Utrecht, gefinancierd door het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, met betrekking tot de problematiek van de natuur- en milieu-educatie. In deze bijdrage wil ik een eerste verslag doen van de bevindingen van dat onderzoeksproject.

Natuur-en milieu-educatie en de cultuurpedagogische vraag

Natuur- en milieu-educatie is een zinvol object van pedagogische reflectie. Niet alleen omdat het betrekking heeft op het leren van kinderen. Maar ook omdat speciaal in de natuur- en milieu-educatie dat leren van die kinderen niet onproblematisch is. Ook voor de natuur- en milieu-educatie geldt de cultuurpedagogische vraag: *Wat* is er in onze cultuur *waardevol genoeg* om aan de volgende generatie overgedragen te worden? (zie Imelman, 1991). Voor de natuur- en milieu-educatie ligt er daarbij een extra probleem. Onze cultuur is gebouwd op beheersing van de natuur door wetenschap

en techniek. Onze cultuur leidt op die manier tot een toenemende aantasting van natuur en milieu. Zodoende is het de vraag *of* deze cultuur wel *waardevol* genoeg is om overgedragen te worden.

Binnen de natuur- en milieueducatie poogt men op verschillende wijze een oplossing voor dit dilemma te vinden. Enerzijds zijn er degenen die de cultuurpedagogische vraag negatief beantwoorden. Zij stellen vast dat onze cultuur niet waardevol genoeg is om overgedragen te worden. Niet *onze* kijk op de natuur, maar de *eigen ontdekkingen* van de kinderen staan in deze benadering centraal. Anderen daarentegen zien juist in de wetenschap en techniek de basis voor de oplossing van milieuproblemen. Juist scholing in wetenschap en techniek biedt kinderen de mogelijkheid straks zelf effectief mee te werken aan oplossing van milieuproblemen.

In mijn bijdrage vanmiddag wil ik deze beide benaderingen, aan de hand van kleine voorbeelden de revue laten passeren en doordenken op hun pedagogische consequenties. Waar het Ger Snik twee jaar geleden met name ging om milieufilosofische concepten, wil ik vandaag de pedagogische pendanten daarvan analyseren.

De natuurbelevingsbenadering

Deze benadering wijst in de eerste plaats op de tekorten van de wetenschappelijk technologische benadering van de natuur. "De omgang van mensen met de hen omringende natuur is in de loop der geschiedenis veranderd in de richting van een steeds intensievere exploitatie" concludeert Huitzing, in zijn boekje *'een schepje er bovenop'* en hij vervolgt: "Wanneer natuur voor mensen geen betekenis heeft, maar een abstractie blijft, dan zegt de achteruitgang van natuurkwaliteit hen ook weinig of niets. Daar gaat geen appèl van uit of beroep op gevoelens van zorg en verantwoordelijkheid" (p. 73). En Margadant concludeert aan het eind van haar recente onderzoek naar natuurbeleving bij kinderen: "Natuurbeleving vormt de basis van betrokkenheid en zorg voor de natuur. Wanneer deze zelf ervaren existentiële basis niet aanwezig is, wordt leren over natuur en milieu een verbalisme; een lesje dat desgewenst opgezegd kan worden, maar geen consequenties heeft voor het eigen handelen" (1990, p. 160).

Daarom is de *concrete* natuurbeleving van belang. In projecten van het IVN en verwante organisaties wordt aan deze vorm van natuur en milieu-educatie inhoud gegeven. In het project 'Onwijs' trekken kinderen zelf hun stad in om stadsplanten te bekijken: Hoe hebben zij zich aangepast aan de stedelijke omgeving? Of ze gaan zelf naar sloot of plas om te inventariseren welke dieren er in het water leven en er wordt onderzoek gedaan naar diepte, helderheid, temperatuur, geur en kleur van het water.

In deze benaderingen is duidelijk de lijn te herkennen die in Nederland werd ingezet door natuurliefhebbers als Heimans en Thijsse, die samen een belangrijke plaats innemen in de geschiedenis van de Nederlandse natuurbescherming. Heimans schrijft in 1893 reeds over het natuuronderwijs: "Het hoofddoel moet zijn: den kinderen belangstelling en eerbied in te boezemen voor al wat de planten- en dierenwereld op te merken geeft" (p. 5). Heimans en Thijsse gaven daarbij aan natuuronderwijs in schooltuinen en

schoolreisjes in de vrije natuur een belangrijke plaats. Thijsse had zelf een zorgvuldig ingerichte tuin, 'Thijsses hof', waar veel schoolklassen op bezoek kwamen.

In zijn meest extreme vorm vinden we deze benadering bij Delhaas, Koekkoek en Akkerman die een waardevormende didactiek voor natuur en milieu-educatie voorstaan. Een voorbeeld uit hun materiaal is de les rond de dode tak. In deze les gaat het er om leerlingen een stukje natuur intensief en van nabij te laten ervaren door er als het ware in te kruipen, je ermee te identificeren. Hiervoor wordt een aantal stappen doorlopen: Het voelen en ruiken aan de tak (doet de geur ergens aan denken, aan dingen of gebeurtenissen, is de tak mooi, vies, lelijk, etc.); vind je de tak mooi of lelijk of nog anders; als je een beestje was, waar zou je het liefst zitten op de tak; welk stukje van de tak lijkt het lekkerst, welk het smerigst; knoop met een of enkele van de beestjes een gesprek aan (noteer ook de antwoorden van de beestjes). Tot slot wordt gevraagd afscheid te nemen van de tak en te besluiten waar je hem laat en of je voor hem zult blijven zorgen (p. 331-335).

Wanneer men deze benadering nu confronteert met de eerder gestelde vraag: "Wat is er in onze cultuur waardevol genoeg om overgedragen te worden aan de komende generatie", komen er een tweetal vragen naar voren. Ten eerste de vraag of er nog wel sprake is van overdracht van cultuur. Centraal staat immers dat kinderen zelf de natuur moeten leren ontdekken. Margadant noemt het voorbeeld van een leerkracht die een les-in-de-natuur wil geven, maar - volgens haar - de plank volkomen misslaat. "De leerkracht probeert de buitenles centraal te geven. Dat wil zeggen: hij probeert de aandacht van de kinderen centraal op zichzelf gericht te houden. Dat lukt echter niet, want de kinderen lopen hun eigen waarnemingen en ontdekkingen achterna" (1990, p. 105). Wanneer zo de eigen ontdekkingen van de kinderen centraal staan, ja de docent zelfs tot zwijgen en luisteren wordt gemaand, is er dan nog sprake van overdracht van iets, van onderwijs?

Voorts is het de vraag - en dat is de tweede vraag - of kinderen op deze wijze wel worden voorbereid op een leven in een samenleving die doortrokken is van een technologische en natuurwetenschappelijke benadering van natuur en milieu. Het is natuurlijk mooi wanneer kinderen een warme betrokkenheid bij de natuur ontwikkelen, maar krijgen zij zo ook de instrumenten in handen om iets aan natuurbederf en aantasting van het milieu te doen? Deze vraag is het centrale motief van degenen die kiezen voor een andere benadering, die juist het *oplossen* van milieuproblemen centraal stelt.

De probleembenadering

In deze benadering gaat het om de problemen met betrekking tot natuur en milieu. De kinderen leren vaardigheden, ontleend aan wetenschap en techniek, om te komen tot een oplossing van die milieuproblemen. In het Kernleerplan natuur- en milieu-educatie van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) wordt de centrale doelstelling voor de natuur- en milieu-educatie als volgt geformuleerd: "De leerlingen leren *hoe ze* in de relatie die er bestaat tussen mens en milieu *kunnen bijdragen aan de bevordering van een duurzame ontwikkeling*". In de subdoelen wordt dit uitgewerkt als het verwerven

van kennis van de relatie tussen mens en milieu, van de problemen in deze relatie en van de mogelijke oplossing van die problemen. Bovendien moeten de leerlingen worden getraind in de *toepassing* van de kennis. Het gaat immers om een handelingsperspectief, om het actief oplossen van milieuproblemen. Het gaat daarbij in het bijzonder om het onderzoeken van praktijksituaties en om vaardigheid van besluitvorming in die situaties: hoe nu te handelen?

Deze natuur- en milieu-educatie wordt dan ook niet gegeven in de vrije natuur buiten, maar geïntegreerd in vakken als natuurkunde, scheikunde, biologie, economie, techniek, geschiedenis en aardrijkskunde. Het inzicht in deze vakken moet leiden tot tegenover het milieu te verantwoorden keuzes.

Zo staat in een voorbeeldles uit het project NME-VO van het Centrum voor ß-didactiek (CDß) te Utrecht binnen de vakken natuur- en scheikunde de vraag centraal: "welke soort batterij kies je voor je walkman: een zink-bruinsteen-batterij, een alkaline-batterij of een nikkel-cadmium-batterij?" Om een antwoord te vinden op die vraag wordt eerst inzicht gegeven in de chemische samenstelling van de batterijen en de gevolgen die weggooien van die batterijen kan hebben voor het milieu. Bovendien wordt technische informatie gegeven over prijs en vermogen van de batterij, alsmede enige alternatieven voor het gebruik van batterijen (zoals het stopcontact). Wanneer de leerlingen de verschillende aspecten in een tabel hebben ondergebracht kunnen zij vervolgens een verantwoorde keuze proberen te maken.

Ook deze benadering van natuur- en milieu-educatie roept een tweetal vragen op. Allereerst is het ook hier de vraag of er nog sprake is van overdracht van cultuur. Veeleer gaat het om de overdracht van oplossingen voor problemen die zich *binnen* die cultuur voordoen. Kinderen leren niet hoe ze met natuur en milieu om zouden kunnen gaan, maar hoe ze problemen in die omgang kunnen oplossen. Cultuur die zo wordt overgedragen krijgt het karakter van een lappendeken die van stoplappen aan elkaar hangt. Voor de nieuwe generatie een weinig uitnodigend perspectief.

Voorts is het de vraag of kinderen via deze benadering wel enige betrokkenheid bij de natuur ontwikkelen. Is het niet juist de wetenschappelijk-technologische benadering van vraagstukken rond natuur- en milieu die verantwoordelijk wordt gesteld voor de huidige milieucrisis? In de probleemoplossende benadering wordt eigenlijk een zekere betrokkenheid bij de natuur verondersteld. Om een probleem als probleem te kunnen signaleren moet er een zorg bestaan voor het milieu. Om wetenschap en techniek zinvol toe te kunnen passen moet er een doelstelling zijn, waar het handelen zich naar richt.

Natuur- en milieu-educatie, tussen beleven en overleven

Samenvattend lijkt het alsof de beide benaderingen elkaar aanvullen. De natuurbelevingsbenadering bereidt niet voor op een leven dat van wetenschap en techniek is doortrokken, maar een wetenschappelijke benadering geeft weer geen zicht op de natuur zoals die concreet beleefd kan worden. Natuur- en milieu-educatie zal zich moeten bevinden ergens tussen *beleven* en *overleven*.

De auteurs in de beide benaderingen beseffen dat ook wel. Margadant, die vanuit de natuurbelevingskant vertrekt schrijft dat het er tevens om gaat kinderen "de kennis en vaardigheden aan te reiken waarmee ze in toenemende eigen verantwoordelijkheid voor deze aarde kunnen zorgen" (1991, p. 11) en Huitzing - in diezelfde benadering - kent naast een 'existentieel' belevingsdoel ook 'materieel-instrumentele' doelen (p. 76). Aan de andere kant wijst het Kernleerplan van de SLO, dat vanuit de probleemoplossende hoek vertrekt, op de noodzaak van betrokkenheid, door te stellen dat het er om gaat leerlingen in staat te stellen hun handelen meer in overeenstemming te brengen "*met hun eigen bedoelingen*" (p. 4).

Ger Snik zag op de pedagogendag twee jaar geleden de oplossing dan ook in een tussenweg, de reformistische benadering van natuur en milieu. Hij zei: "Onze wetenschappelijke rationaliteit is dus niet alleen zaligmakend. De voortgang van de wetenschap en de toepassing van haar ontdekking moeten plaatsvinden binnen een kader van normen en waarden" (p. 96).

De vraag is dan evenwel: zijn in het onderwijs die waarden en normen die een kader zouden moeten vormen voor de omgang van de mens met de natuur wel te ontlenen aan de natuurbeleving, zoals de praktijk van de natuur- en milieu-educatie wil suggereren. Immers, concrete natuurbeleving speelt zich noodzakelijk af binnen de woon- en leefomgeving van het kind. Milieuproblemen daarentegen spelen dikwijls op een veel grotere - zelfs wel mondiale - schaal. Normatief kader en technische oplossing sluiten dan niet meer op elkaar aan.

Toch zijn beide mijns inziens wel bij elkaar te brengen. Ik keer daarvoor even terug naar Heimans en Thijsse. Behalve in de vorm van veldwerk lieten zij mensen ook kennis maken met de natuur via hun boeken, bijvoorbeeld via hun bekende Verkade-albums. In deze boeken namen zij de lezers mee op hun ontdekkingsreizen door de natuur.

Bij het vraagstuk van het verschil in schaal tussen het normatief kader enerzijds en de problemen in het milieu anderzijds gaat het inderdaad om een verschil in *schaal* en niet om een verschil in abstractieniveau. Ook op grotere ruimtelijke schaal is het mogelijk te blijven spreken op het abstractieniveau van de concrete natuur, evenals het op de lokale schaal mogelijk is te spreken op het theoretische abstractieniveau van de wetenschappen, waarmee probleemoplossend inzicht en handelen mogelijk worden.

Ik sluit af met een hedendaags voorbeeld waarin dit principe is uitgewerkt. Het betreft het project BORUS van de Stichting Milieu Educatie (SME). In een van de lessen van dit pakket staat de problematiek van het tropisch hardhout centraal. De problematiek wordt geïntroduceerd door de hoofdpersoon van het lespakket, het jongetje Borus, dat per ongeluk terecht komt in het tropisch regenwoud en daar verschillende avonturen beleeft. Zo hoort hij daar onder andere - van een inheems meisje - dat de bomen in het oerwoud gekapt worden. Op deze manier wordt een levensechte beschrijving van het tropisch regenwoud gegeven. In de verwerking van de les worden de ervaringen van Borus gesystematiseerd in een schema met de categorieën individu, samenleving en milieu, zodat een meer abstract inzicht ontstaat in de situatie aan de hand waarvan

kinderen kunnen besluiten tot bijvoorbeeld een milieuactie tegen het kappen van het tropisch regenwoud.

Juist door beide te aspecten zo te combineren is het mogelijk in de natuur- en milieu-educatie een technisch handelingsperspectief te bieden binnen een concreet normatief kader. Daarbij hoeft de concrete natuurbeleving zich niet te beperken tot de directe leefomgeving van het kind. Het gaat meer om de concrete aard van de informatie dan om de directe beleving. Natuur- en milieu-educatie is zo geen *keuze* maar veeleer een *middenweg* tussen beleven en overleven.

Summary

In Dutch environmental education there are two different practices to be discerned. The first focusses on environmental perception of natural phenomena. Children should personally go into the natural environment and learn to appreciate this environment as it is. The other practice follows the way of science and technology. Along this way children should learn how to solve environmental problems in a technical manner. In the article I have argued that both ways need one another. When one way is forgotten, there is no real education. Problematic however is that both ways have there own spatial scales. Environmental problems are often of a regional, national or a global scale and environmental perception is always on a local scale. Therefore it is important to have the proper environmental literature that can replace the personal presence in the environmental perception and that can conserve the spatial scale of the environmental problems. This way both, the appreciation of the environment, and the ability of solving environmental problems, may be conserved in the environmental education.

Correspondentieadres: J.M. Praamsma, R.U.Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht, Nederland

Literatuur

Boersma, K., Daems, M., Frings, B., Kamer, T., Loo, F. van der, Pieters, M., Rossum, J. van, Trommel, J. van, & Veldman, I. (1990). *Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie: Uitgangspunten en uitwerkingen, een basis voor verder deelleerplanontwikkeling*. Enschede.

Brunsting, A.M.H. et al. (1980). *Handboek NME-VO*. Den Haag.

Delhaas, R.J., Koekkoek, H.H.M., & Akkerman, T.N. (1990). *Kijk, de caleidoscoop beweegt. Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie*. Deel 1. *Theorie*. Deel 2. *Praktijk*. Enschede.

Heimans, E. (1893). *De levende natuur. Handleiding bij het onderwijs in de kennis van planten en dieren op de lagere school, in het bijzonder van de grote steden*. Amsterdam.

Huitzing, D.A. (1989). *Een schepje er boven op! Over natuur- en milieu-educatie en pedagogiek, Op weg naar pedagogisch verantwoorde doelen, inhouden en methoden van een natuurnabije educatie*. Den Haag.

Ilien, A., Gecks, Reißmann, Müller, & Willmer. (1992). Umweltkrise als Herausforderung der Schule. In *Umwelterziehung, 'Im Spannungsfeld zwischen Umweltpolitik, Naturschutz und Schulwirklichkeit', ein Gedankenaustausch zwischen Deutschland und den Niederlanden.* Bremen.

Imelman, J.D. (1991). Cultuurpedagogiek: pedagogiek in optima forma. In F. Heyting et al., *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering, bijdragen aan de pedagogendag 1991.* Amsterdam.

Imelman, J.D., & Jong, B.C. de. (ter perse). *Heimans und Ligthart, Natur- und Umwelterziehung avant la lettre.* Utrecht.

Margadant-van Arcken, M.J.A., & Kempen, M. van. (1990). *Groen Verschiet. Natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht- tot twaalfjarige kinderen.* Den Haag.

Margadant-van Arcken, M.J.A., & Kempen,M. van. (1991). *Natuur in kinderhanden, Bevordering en integratie van natuurbeleving in het basisonderwijs.* Enschede.

Snik, G. (1991). Milieucrisis - antropocentrismekritiek - opvoeding. In F. Heyting et al., *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering, bijdragen aan de pedagogendag 1991.* Amsterdam.

Stichting Milieu-Educatie. (1992). *Borus, een lespakket over het milieu voor groep 4, 5 en 6 van het basisonderwijs.* Utrecht.

Thijsse, J.P. (1941). *Een jaar in Thijsses Hof.* Amsterdam.

Vereniging voor Natuurbeschermingseducatie (IVN). (1988). *Serie Onwijs.* Amsterdam.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 147-153

Kinderen in gevaar of gevaarlijke kinderen?

Politieke heropvoeding van NSB-kinderen in tehuizen 1945-1950

M. REULING-SCHAPPIN

Samenvatting

Door de massale arrestatie van NSB-ers in 1945 bleven duizenden kinderen onverzorgd achter. Een aantal vond een voorlopig onderdak bij familie en bekenden, de overigen werden door het MG ondergebracht in inderhaast georganiseerde provisorische tehuizen onder hun supervisie. Om deze kinderen te "zuiveren" van het nazi-virus werd een heropvoedingsprogramma opgezet: de achterliggende filosofie was dat men meende dat enkel door hen te leren begrijpen wat democratie en vaderlandsliefde eigenlijk is, deze kinderen weer volwaardige leden van de gemeenschap zouden kunnen worden.

Voorgeschiedenis

Bij de bevrijding van Nederland zijn ruim 150.000 van collaboratie verdachte personen gearresteerd. Het gevolg was dat enkele duizenden kinderen zonder verzorging achterbleven, voor zover zij tenminste niet bij familie, buren of kennissen onderdak hadden gevonden of door hun ouders waren meegenomen naar het interneringskamp. Om hoeveel collaborateurs-kinderen het ging, weten we niet. De schattingen lopen uiteen van 100.000 (Hofman, 1984) tot 300.000 (Montessori, 1987). Het Militair Gezag, een tijdelijk ingesteld noodbestuursapparaat, zag zich gedwongen de opvang van deze jeugdigen op zich te nemen. Het streven was zoveel mogelijk kinderen in pleeggezinnen onder te brengen, terwijl voor de overigen noodtehuizen en barakkenkampen moesten worden ingericht. Daarnaast werd besloten tot versnelde vrijlating of onder huisarrest plaatsen van geïnterneerde moeders, zodat een aantal kinderen weer naar huis kon. Op 1 november 1945 nam het Ministerie van Justitie de zorg voor de NSB-kinderen over van het MG. Hiervoor werd het Bureau Bijzondere Jeugdzorg opgericht, een onderafdeling van het Rijkstucht- en Opvoedingswezen.

De particuliere kinderbescherming

Al in oktober 1945, nog voor de overname door het Bureau Bijzondere Jeugdzorg, had de minister van justitie zich uitgesproken tegen staatsopvoeding van de NSB-jeugd. De bewindsman wilde hiermee aangeven dat hij geen grond aanwezig achtte voor een bijzondere behandeling en dat daarom de opvang van de kinderen zoveel mogelijk via de gebruikelijke kanalen zou moeten plaatsvinden. Sinds de invoering van Kinderwetten in 1901 was immers een tendens gegroeid het verwaarloosde kind onder de hoede van

de (gesubsidieerde) particuliere kinderbescherming te plaatsen, terwijl de overheid de zorg voor het criminele kind op zich nam (De Rooy, 1982). In december 1945 werden daarom 350 instellingen aangeschreven met het verzoek de opvang van de 'tijdelijk verweesde' NSB-kinderen over te nemen.

Hoewel de particuliere sector uiteraard het bezwaar tegen staatsopvoeding met de minister deelde, reageerde deze niettemin met grote aarzeling. De kinderbescherming was zwaar gehavend uit de oorlog gekomen en stond voor een groot aantal nieuwe problemen. Zo was een kwart van de opvoedingsgestichten onbruikbaar, het aantal onwettige kinderen verdrievoudigd, de contacten tussen voogdij-instellingen en pleeggezinnen verbroken (De Rooy, 1982). Hoe moest zij de NSB-kinderen - op dat moment minimaal 20.000 - opvangen naast de 'eigen' pupillen? De zorg zou een tijdelijk karakter hebben, immers zodra een van de ouders werd vrijgelaten, ging het kind weer naar huis. Er kon dus moeilijk worden ingeschat voor welke termijn hoeveel personeel en voorzieningen nodig waren. Daar kwam nog bij dat deze jeugd niet de normale juridische status van kinderbeschermings-pupillen had: de geïnterneerde ouders waren niet ontzet of ontheven uit de ouderlijke macht, noch was er sprake van ondertoezichtstelling. Daarmee liepen de instellingen het risico niet te kunnen handelen in het belang van de kinderen, omdat zij de wettelijke bevoegdheid hiervoor misten. Het gevolg was dat niet meer dan 3500 pupillen in de periode 1945-1950 overgenomen zijn door de particuliere kinderbeschermings- of voogdij-instellingen.[1]

Het Bureau Bijzondere Jeugdzorg

Toen Jeugdzorg het werk overnam van het Militair Gezag was de ergste chaos voorbij en kon men zich richten op een meer methodische aanpak van de verzorging. De kinderen waren zonder onderscheid naar leeftijd, geslacht en religieuze achtergrond samengebracht. Vanwege het personeelsgebrek moesten de oudere kinderen voor de kleintjes zorgen. In de intramurale jeugdzorg was dit een ongekende vorm van co-educatie, die als 'hoogst ongewenst' werd beschouwd. Om tot een 'verantwoorde en meer systematische verzorging en opvoeding te komen' werd de bevolking in de inrichtingen opnieuw ingedeeld, maar nu volgens de gebruikelijke (voor-oorlogse) maatstaven (BBJ, 1950; Mulock Houwer, 1940). Dit betekende dat jongens en meisjes van 7 jaar en ouder van elkaar werden gescheiden, terwijl kinderen van 14 jaar en ouder weer apart van de jongere groepen moesten worden ondergebracht. De tehuizen kregen een levensbeschouwelijke signatuur en geestelijke verzorgers deden hun intrede. Voorts kwamen er richtlijnen voor de medische zorg, het onderwijs, de vakanties, zakgeld en werd een regeling getroffen om de ouders in het interneringskamp te kunnen bezoeken.

In beginsel weken de richtlijnen niet af van hetgeen de overheid, i.c. het Rijkstucht- en Opvoedingswezen gewoonlijk voorschreef aan alle gestichtsverpleging. Dit gold ook voor het streven de NSB-kinderen zoveel mogelijk in pleeggezinnen onder te brengen. Gezinsverpleging had sinds jaar en dag de voorkeur boven gestichtsverpleging. De gedachte hierachter was dat het gezin het ideale, want meest natuurlijke opvoedingsklimaat aan een kind bood. Plaatsing in een internaat kwam derhalve pas aan de orde als gezinsverpleging om enigerlei reden ongewenst was (Mulock Houwer, 1940).

Het Militair Gezag had al een begin gemaakt met gezins-plaatsingen, maar het proces verliep uitermate moeizaam. Het bleek bepaald niet eenvoudig pleeggezinnen te vinden *'...vanwege de bij velen bestaande tegenzin om NSB-kinderen te verzorgen.'*[2] Het Bureau Bijzondere Jeugdzorg stuitte op dezelfde 'maatschappelijke weerzin'. Dit leidde weer tot 'noodplaatsingen', die wel tijdelijk soulaas boden, maar in de regel ook snel aanleiding gaven tot klachten over wantoestanden.[3]

Het BBJ slaagde erin 8500 kinderen te plaatsen. Nog eens 2690 kinderen kwamen via particuliere voogdijverenigingen in gezinnen terecht. Dankzij familieleden, die kinderen kwamen halen en de versnelde vrijlating van moeders bleven nog 'slechts' 5.275 kinderen in de tehuizen achter (BBJ, 1950).

Kinderen in gevaar of gevaarlijke kinderen?

Anders dan bij het verwaarloosde kind, was de nood van het NSB-kind het gevolg van de massale arrestaties. Er was dus niet zozeer sprake van een opvoedkundig, als wel van een 'politiek falen' van de ouders. Toch werd al ten tijde van het Militair Gezag gesproken over de noodzaak van heropvoeding. Men ging ervan uit dat met name de oudere jeugd 'politiek geïnfecteerd' zou zijn door de nationaal-socialistische opvattingen van de ouders. Dit vormde niet alleen een bedreiging voor de individuele zedelijke ontwikkeling, maar kon op termijn leiden tot *'de vorming van een groep van extremistische ontevredenen en gedesillusioneerden.*[4] Zonder pedagogische correctie liep de samenleving het risico dat 'NSB-kinderen in gevaar' zich zouden ontwikkelen tot 'staatsgevaarlijke kinderen' en daarom was *'heropvoeding tot volwaardige Nederlanders als een eerste vaderlandse plicht te beschouwen'.*[5]

Het Bureau Bijzondere Jeugdzorg deed op beleidsniveau hierover geen uitspraken en gaf ook geen richtlijnen uit. Met deze ogenschijnlijk neutrale opstelling wilde de overheid de schijn vermijden dat er toch sprake was van staatsopvoeding. De gang van zaken in de inrichtingen werd zoveel mogelijk overgelaten aan het initiatief van de directies en het personeel, die op het standpunt stonden dat correctie van de gezinsopvoeding wel degelijk noodzakelijk was. De tehuizen vielen onder de verantwoordelijkheid van de provinciale inspecties en zij rapporteerden maandelijks aan de directie van het Bureau Bijzondere Jeugdzorg. Dit kan alleen betekenen dat men op het hoogste niveau niet alleen geïnformeerd was over, maar klaarblijkelijk ook instemde met de heropvoeding, zoals die in de tehuizen plaatsvond.

Politieke besmetting van de NSB-jeugd

Over de ernst en de symptomen van politieke besmetting bestond weinig verschil van mening.[6] Bij kinderen in de leeftijd voor de 'prae-puberteit' kon niet echt van infectie worden gesproken. Hoewel kinderen van 4 à 5 jaar een mozaiekfiguur als jodenster konden betitelen en een plusteken als hakenkruis, was hier toch slechts sprake van uiterlijke vormen. De besmetting van de oudere NSB-jeugd werd verondersteld dieper te gaan. Dit zou in de eerste plaats blijken uit hun a-religieuze houding: zij hadden zich afgekeerd van het 'godsdienstig ideaal' en dit vervangen door het nationaal-socialisme,

dat daarmee de betekenis van levensbeschouwing had gekregen. Voorts meende men te kunnen constateren dat zij opmerkelijk weinig bereid waren zelf verantwoordelijkheid te dragen. Dit werd beschouwd als een typisch Duits 'insluipsel' in de opvoeding (Befehl ist Befehl). Jongens die lid waren geweest van de Jeugdstorm zouden een bedenkelijke 'hang naar sport, drillen, het uniform, kameraadschap en zang' vertonen. De politieke infectie van het oudere meisje daarentegen was meer 'gefühlsbetont', d.w.z. erotisch of seksueel getint en niet zozeer gericht op de nazi-leer als wel de de persoon van de Duitse soldaat. Het normale puberale verzet ontbrak bij de NSB-jeugd: zij idealiseerden hun ouders en keerden zich tegen de 'vervangende opvoeders'. Dit hield natuurlijk verband met de arrestatie en internering, maar men meende hierin toch ook een bepaalde 'dociliteit' en 'autoriteitsgevoeligheid' te bespeuren, die als kenmerkend voor het nationaal-socialisme werden beschouwd.

In het algemeen zag men de politieke infectie als een gevolg van de gevoelsbinding tussen kind en ouders en daarom zou de heropvoeding zich moeten concentreren op *'de doorbreking van de emotioneele fundamenten, die...de oorzaak zijn van het aanvaarden van de Nazi-leer'*.[7]

Politieke heropvoeding van de NSB-jeugd

Ondanks het ontbreken van richtlijnen bestond een opmerkelijke overeenstemming over doel en methode: in de grond ging het om het bestrijden van de nazi-ideologie en daartoe was 'politieke heropvoeding' de aangewezen weg. De kinderen zouden moeten leren zich te gedragen als 'goed Nederlander, waarmee en democratische gezindheid, vaderlandslievendheid en een respectvolle houding jegens het koningshuis bedoeld werd.

In de tehuizen moest de 'normale levenssfeer' zoveel mogelijk benaderd worden, zodat een 'vertrouwelijke verhouding van opvoeder tot kind' kon ontstaan. Zonder die band zou het kind niet reageren op wat de heropvoeders hem aanboden.

Vanwege het veronderstelde gebrek aan eerbied voor de eigen natie en het koningshuis werd de dag begonnen met het hijsen en groeten van de Nederlandse vlag. Ook het dagelijks zingen van vaderlandse liederen zou een 'louterende werking' hebben. Populair waren in dit verband 'Waar de blanke top der duinen' en 'Oranje boven'. Het Wilhelmus vroeg enige aanpassing: 'van Duitschen bloed' moest worden vervangen door 'humm-bloed' of 'Neerlands bloed'.

De methode om een democratische gezindheid te bewerkstelligen bestond voornamelijk uit een confrontatie met de gevolgen van het nationaal-socialisme. De leiding sprak over de gruwelen van de concentratiekampen en liet de kinderen foto's en krantenberichten zien, met de toevoeging dat de ouders dit op hun geweten hadden. Illustratief in dit verband is één van de reacties op een door het BBJ ingestelde enquête naar de politieke heropvoeding in de tehuizen. Directrice W. gaf het volgende voorbeeld: *'Bij het sorteren van de ingezonden kleren zagen de kinderen...ingenaaide kaartjes van jodenkinderen afkomstig. In sobere bewoordingen heb ik hen toen geschilderd wat de Duitschers met*

de jodenkindertjes gedaan hadden; hoe dikwijls NSB-ers joden hadden verraden en dat ik niet hoopte, dat één van hun vaders dat ooit gedaan had...De reactie op hun gezichten was een studie waard. Eerst was het doodstil, maar toen begonnen ze te fluisteren: "Mijn vader niet, mijn vader niet...".'[8] In het verslag van genoemde enquête werd opgemerkt dat de kinderen *'meestal onverschillig en hard of vervuld van een minderwaardigheidsgevoel'* reageerden als hun ouders zo werden afgeschilderd.[9] Niettemin zag men zowel op beleids- als op uitvoerend niveau hierin geen aanleiding de gehanteerde methode te veranderen.

Tot slot

Uit de bronnen en de interviews rijst een beeld op van politieke heropvoeding, dat gekenmerkt lijkt door het min of meer dwingen van de NSB-jeugd afstand te doen van hun opvoedingsmilieu, inclusief van hun 'foute' ouders. De vraag is hier op zijn plaats of de heropvoeders een alternatief hadden: de collaboratie van de ouders kon onmogelijk genegeerd worden.

De kinderen zelf hebben het politieke aspect van de heropvoeding destijds zelden als zodanig begrepen. Voor hen kwam het er vooral op neer dat ze moesten gehoorzamen aan een leiding die voortdurend benadrukte hoe slecht de ouders waren. Ook door de buitenwereld (school, buurt, jeugdverenigingen) werd hen ingepeperd dat zij vooral kinderen van 'foute Nederlanders' waren en werden zij niet zelden net zo negatief beoordeeld en veroordeeld als de ouders (Scheffel-Baars, 1984). Voor velen markeert de BBJ-fase dan ook het begin van een periode die door één van hen is omschreven als 'Niet de schuld, wel de straf' (Rijke, 1982).

De druk van de buitenwereld om afstand te nemen van de ouders enerzijds en het toenemend inzicht in de draagwijdte van de keuze van die ouders anderzijds, heeft vaak geleid tot het ontstaan van een vrijwel onoplosbaar loyaliteitsconflict. Bovendien heeft het besef 'kind van foute ouders' te zijn in zichzelf vaak geleid tot identiteitsproblemen. Daarnaast is een zeker sociaal isolement kenmerkend voor deze 'tweede generatie': veel kinderen hebben al in een vroeg stadium geleerd hun verleden en achtergrond te verbergen voor hun omgeving. Niet alleen spelen angst, schuld-en schaamtegevoelens hierin een rol, maar ook de ervaring dat de samenleving negatief reageert op hun verleden (Zuidema, 1982; Scheffel-Baars, 1984). Het identiteitsconflict manifesteert zich als het ware op twee niveaus: er bestaat niet alleen twijfel en verwarring over de eigen individuele identiteit, maar ook over het 'bestaansrecht' als lid van het Nederlandse volk (Scheffel-Baars, 1984; Montessori, 1987; Flothuis et al., 1990; De Levita, 1992).

Uit onderzoek is gebleken dat velen van hen zich afgekeerd hebben van de 'georganiseerde' politiek, zelfs als zij wel actief zijn in bijvoorbeeld de vredesbeweging en anti-fascisme of anti-racisme comités (Donselaar, 1991). De interviews bevestigen dit beeld. De kinderen van NSB-ers hebben zich niet ontpopt als 'staatsgevaarlijke burgers', zoals destijds gevreesd werd, maar we kunnen ons afvragen of en in hoeverre de politieke heropvoeding hieraan heeft bijgedragen.

Summary

The Mass arrests of Dutch quislings in 1945 left thousands of children destitute. Many were accomodated by relatives, others were brought together in improvised collective homes under supervision of the government. In order to 'cleanse' the older children of the 'nazi-virus', a program of political re-education was set up. It was believed that these children could only be assimilated by the community if they accepted the values of democracy and patriottism.

Correspondentieadres: M. Reuling-Schappin, NWO-PEDON, Vakgroep Algemene Pedagogiek, K.U.Nijmegen, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Nederland

Noten

1. Verslag van het Bureau Bijzondere Jeugdzorg. Zp., zj. (Den Haag 1950), p. 67 (Hierna genoemd: BBJ 1950)
2. Overzicht der werkzaamheden van het Militair Gezag gedurende de Bijzondere Staat van Beleg. Zp., zj. (Den Haag 1946), p. 630 (Hierna genoemd: Overzicht MG)
3. Klachten waren o.a. dat de kinderen slecht gevoed werden, mishandeld en vaak gebruikt als goedkope arbeidskracht. Archief van de Provinciale Inspecties en Tehuizen voor Bijzondere Jeugdzorg 1945-1950. Inspectie Gelderland, inventaris no 32 (Hierna genoemd: archief BBJ(I-T))
4. Overzicht MG, p. 641
5. Ibid., p. 631
6. De gegevens uit deze en de volgende paragraaf zijn, tenzij anders vermeld, afkomstig uit 41 interviews met kinderen van 'foute' ouders en rapporten en verslagen van de provinciale inspecties van het BBJ (Archief BBJ, I-T.).
7. De Paedagogische Commissie van Bijzondere Jeugdzorg voor de Provincie Noord-Holland, in: *Maandblad voor Berechting en Reclassering, 25*(1946)5, p. 115
8. Archief BBJ (I-T) invent. no 204
9. Ibid. noot 7, p. 115

Literatuur

Archief van het Bureau Bijzondere Jeugdzorg, 7e afdeling van het Ministerie van Justitie, 1945-1950. (Algemeen Rijksarchief, Den Haag).

Archief van de Provinciale Inspecties en Tehuizen voor de Bijzondere Jeugdzorg, 1945-1950. (gedecentraliseerd, rijksarchieven in den lande).

Bureau Bijzondere Jeugdzorg, 7e afdeling van het Ministerie van Justitie. (1949). *Verslag*. Den Haag: Zp, zj.

Donselaar, J. van. (1991). *Fout na de oorlog. Fascistische en racistische organisaties in Nederland 1950-1990.* Amsterdam.

Flothuis, M., Mulder, E., et al. (1990). *Kinderen van de oorlog. Getuigenissen uit de emotionele nalatenschap van '40-'45.* Nijmegen.

Hofman, J. (1984). Het lot van NSB-kinderen: een oud maar actueel probleem. *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid, 39*, 243-255.

Levita, D.J. de. (1992). *'De wolken waarom moeder schreide'*. Oratie, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de transgenerationele oorlogsgevolgen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen.

Montessori, M.M. (1987). NSB-kinderen: de tweede generatie. In R.Beunderman & J.Dane, *Kinderen van de oorlog. Opstellen naar aanleiding van een lezingencyclus.* Utrecht/Amsterdam: RIAGG Amsterdam

BEST COPY AVAILABLE

i.s.m. ICODO Utrecht.
Overzicht der werkzaamheden van het Militair Gezag gedurende de Bijzondere Staat van Beleg. (1946). Den Haag: Zp, zj.
Paedagogische Commissie van Bijzondere Jeugdzorg voor de Provincie Noord-Holland. (1946). De politieke heropvoeding. *Maandblad voor Berechting en Reclassering. 25/5*, 114-119.
Rijke, R. (1982). *Niet de schuld, wel de straf: herinneringen van een NSB-kind.* Bussum.
Rooy, P. de. (1982). Kinderbescherming in Nederland. In B.Kruithof, J.Noordman, & P.de Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (pp. 105-126). Nijmegen.
Scheffel-Baars, G. (1984). *Kind van foute ouders.* Publikatie van de Werkgroep Herkenning. Zp.
Zuidema, W. et al. (1982). *Betekenis en verwerking.* Baarn.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 155-161

Nationalisme in Nederlandse jeugdbladen 1780-1840

M.RIETVELD-VAN WINGERDEN

Samenvatting

In mijn onderzoek van jeugdtijdschriften, dat de periode 1757-1942 bestrijkt, kwam naar voren dat vooral tijdschriften uit de periode 1820-1840 duidelijk nationalistisch en vaderlandslievend waren.[1] Maar hoe was het wat dit betreft gesteld met jeugdtijdschriften uit de tweede helft van de achttiende eeuw en eerste twee decennia van de negentiende eeuw? Een vraag die des te interessanter is als we ons realiseren dat er vooral in de laatste decennia van de achttiende eeuw nogal wat politieke woelingen en twisten waren. Vinden we die partijschap terug in jeugdtijdschriften? Kunnen we stellen dat de politieke situatie van invloed was op de inhoud van jeugdtijdschriften, althans wat betreft de betekenis daarin van nationalisme en vaderlandsliefde?

Patriotten en Prinsgezinden

Het Nederland van tweede helft van de achttiende eeuw kenmerkte zich door de strijd tussen Prinsgezinden en Patriotten. De laatsten hadden hun aanhang voor een groot deel onder de hogere burgerstand: regenten en handelslieden. Eenvoudigen schaarden zich vooral onder de Prinsgezinden. In de buitenlandse politiek stonden Patriotten aan de zijde van Frankrijk en in de binnenlandse politiek stonden zij een democratie voor; zij waren, zoals het toen werd uitgedrukt, voorstander van een meerhoofdige regering. Prinsgezinden waren tevreden met een eenhoofdige regering, een ambt dat uitsluitend een Oranjetelg mocht bekleden. Zij waren meer geneigd de kant van Engeland te kiezen, terwijl ook Pruisen door familiebanden sterk verbonden was aan de Oranjepartij. Patriotten vormden tot 1787 een steeds groeiende macht, ook op militair gebied door het instellen van zogenaamde vrijkorpsen. In 1787 werd daaraan bruut een einde gemaakt door Pruisisch ingrijpen naar aanleiding van de aanhouding van Prinses Wilhelmina bij Gouda door zo'n vrijkorps.[2]

Deze beknopte en daardoor wat schetsmatige uiteenzetting van de politieke situatie in de tweede helft van de achttiende eeuw is nodig om de jeugdtijdschriften uit die tijd in het juiste licht te kunnen bezien. Zo verscheen in de tijd dat de Patriotten veel invloed verwierven, dus in de jaren 1780-1787, bijvoorbeeld het *Weekblad voor Neêrlands jongelingschap*, het eerste oorspronkelijk Nederlands jeugdtijdschrift. Na de capitulatie van de Patriotten en tijdens het (tijdelijk) herstel van de macht van Willem V kwam *De vriend der oprechte vaderlandse jeugd* in 1789 op de markt.

Het *Weekblad voor Neêrlands jongelingschap* verscheen van 1783-1786. Interessant is dat de Haagse uitgever ervan, C. Plaat, een uitgesproken patriot was. Hij was drukker

van patriotse pamfletten en hoofd van de staatsdrukkerij in de Franse tijd.[3] De redacteur van dit weekblad, Aug. Sterk was een gematigde Patriot. Sterk was Luthers predikant, die door zijn verlichte denkbeelden in conflict kwam met de kerkelijke autoriteiten.[4] Zijn die patriotse denkbeelden van democratie, burgerrechten, stellingname tegenover Engeland en voor Frankrijk en voor een onverdeeld koninkrijk te ontwaren in dit tijdschrift? Neen! Politiek ontbrak er namelijk helemaal in. Er werd ook geen kritiek gegeven op maatschappelijke ontwikkelingen; eveneens ontbrak de vaderlandse geschiedenis als aandachtspunt.

De vriend der oprechte vaderlandsche jeugd (1789) verscheen nadat Oranje (tijdelijk) weer in het zadel was geholpen door Pruisen. De onbekende schrijver ervan maakte geen geheim van zijn politieke voorkeur. Zoals toen gebruikelijk was, bestond dit tijdschrift voor een groot deel uit dialogen; deze keer tussen een gouverneur en drie van zijn leerlingen, namelijk Frederik, Willem en Belgicus. Verschillende vakgebieden zouden aan de orde komen, zo werd in het woord vooraf vermeld, opdat de lezers op een prettige manier zo hun kennis en vaardigheden konden uitbreiden: geografie, natuur, geschiedenis en het staatsbestel. Voor het onderwerp van vandaag is uiteraard dit laatste aandachtspunt belangrijk. Nadrukkelijk werd het belang van het stadhouderschap, het huis van Oranje en een eenhoofdig staatsbestuur verdedigd. Op de vraag van Frederik of een eenhoofdig staatsbestuur niet gemakkelijk in dwingelandij zou kunnen ontaarden, antwoordde de gouverneur dat het huis van Oranje nooit aanleiding heeft gegeven om daarvoor bang te zijn. Bovendien "die lieden, welke aan die waardigheid groote gebreken toeschrijven, beschouwen dezelve uit een ongunstig gezichtpunt. Zij zijn doorgaans met het veelhoofdig gezag dermate ingenomen, dat het hen onmogelijk is in te zien, hoe veel gebreken in eene veelhoofdige regeering, die zonder een uitsteekend Hoofd voorzien is, er wezenlijk kunnen zamenloopen".[5] Een gekozen volksvertegenwoordiging wees de schrijver nadrukkelijk af omdat onder een meerhoofdige regering onderlinge wedijver, jaloezie en heerszucht een goed bestuur in de weg zouden staan.
Maar Frederik stelt nog meer kritische vragen rondom het stadhouderschap: "De inkomsten, welke bij zulk eenen uitstekende waerdigheid gevoegd zijn, zullen, zonder twijfel, ook gewichtig en aanmerkelijk zijn! Is dat niet zo, mijn heer?" Het antwoord van de gouverneur is bevestigend en verdedigend. "De inkomsten zijn zeker aanzienlijk; maar het is niet meer dan billijk, bedenkt maar eens welk een uitgebreide last, zorg en arbeid aan die waerdigheid is gehegt. Welk een voordeel en nuttigheid zij aan ons Gemeenebest aanbrengt. Dit alles verdient in de Orange-vorsten, die dezelve bekleeden, behoorlijk beloond te worden (.....) De eigene inkomsten, welke de tegenwoordige Heer en Stadhouder geniet, bedraagen wel dertien maal honderd duizend gulden 's jaarlijks. Zij zijn dus de aanzienlijkste en vermogenste ingezetenen van ons Gemeenebest en souvereine vorsten en heeren in andere gewesten. Nu kunt gij begrijpen, welk eenen groote eer, aanzien en achting voor ons Gemeenebest het is, wanneer het aan deszelvs Hoofd zulke groote en vermogende vorsten geplaatst ziet. Dan, dit is het niet alleen. Zij houden eene hofhouding, overeenkomstig hunnen rang en aanzien, en waar naar hunne verteeringen ook gerigt zijn, gelijk ook die van hun gevolg, dit alles wordt in ons Gemeenebest verteerd, en hier uit ziet gij welke voordelen zij aan ons vaderland aanbrengen."[6]

Partijschappen in jeugdtijdschriften?

Het Oranje-gezinde blaadje dat ik zojuist behandelde, was echter uitzondering; de meeste jeugdtijdschriften uit de achttiende en de eerste twee decennia van de negentiende eeuw onthielden zich van commentaar op maatschappelijke en politieke zaken. Soms werd dat in een voorwoord ook expliciet vermeld. In het *Weekblad voor Neêrlands jongelingschap* ontbrak zulk een verontschuldiging. Het kwam wel voor in het blaadje *De vriend der jeugd tot nut van 't algemeen* dat in de jaren 1800-1801 verscheen en waarvan de destijds bekende kinderboekenschrijver en schoolopziener P. Beets de auteur was. Beets was ook een ijverig lid van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Hij wilde met dit tijdschrift werken "tot nut van 't algemeen". Van dit laatste merkte hij op: "dit bijvoegsel is geen bloote klank, maar hier van veel betekenis. Vooreerst duidt dit aan, dat ik noch voor eenige godsdienstige, noch voor eenige staatkundige partij, schrijve. Godsdienstige of staatkundige verschillende denkwijzen zult gij hier niet vinden - gij zult van prinsgezind, noch patriot, van oude of nieuwe constitutie, van Luthers of gereformeerd, van doopsgezind of remonstrantsch, van roomsch of jansenist, hier niets leezen".

Het aantal jeugdtijdschriften of herdrukken daarvan liep in de Franse tijd sterk terug; in de jaren 1802-1807 verscheen er zelfs geen enkel jeugdblad in Nederland. Al die tijdschriften waren, op het hiervoor besproken tijdschrift *De vriend der oprechte vaderlandsche jeugd* na, politiek neutraal. Ook de vaderlandse geschiedenis kwam nauwelijks aan bod. Men beperkte zich tot de zogenaamde "Algemeene geschiedenis", waarbij de schepping als beginpunt werd genomen; dit was in feite bijbelse en oude geschiedenis. Ook hanteerde men de geschiedenis als een spiegel van de deugd. Voorbeelden van goed en slecht gedrag van historische figuren werden dan belicht. Veelal waren deze verhalen ontleend aan de geschiedenis van andere landen; vermoedelijk waren ze overgenomen en vertaald uit buitenlandse tijdschriften. Een sterke voorkeur voor eigen land en het laten blijken van belangstelling voor de geschiedenis van eigen land kwam nauwelijks voor in de jeugdtijdschriften. De predikanten Joannes Florentius Martinet en Ahasveros van den Berg waren in hun *Geschenk voor de jeugd* (1781-1789) en *Nieuw geschenk voor de jeugd* (1791-1801) sterk gericht op de bijbelse geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en morele vorming. Het *Weekblad voor kinderen* (1798-1800), waarvan auteurs onbekend zijn, maar die wel allen lid waren van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen ging eveneens op in morele en godsdienstige vorming en onderricht in de natuur.

Het a-politiek en a-historisch karakter van jeugdtijdschriften in de Franse tijd en daarvoor had diverse oorzaken. Een deel van de inhoud was vertaald. Ook kan de censuur een rol hebben gespeeld. Geschiedenis stond sowieso niet in de belangstelling. Hoogstens werd deze van belang geacht om bepaalde deugden voor het voetlicht te halen: leergierigheid van Peter de Grote, mededeelzaamheid van Keizer Jozef II, de ouderliefde van George Washington, de eenvoud van Piet Hein en dergelijke. Ook de spectators, beschouwelijke tijdschriften voor volwassenen die met name in de achttiende eeuw verschenen, lieten zich niet in met politiek en geschiedbeschouwingen.[7] Een uitzondering hierop vormde *De Borger* van Elisabeth Wolff. In de nummers 4-7 van jaargang 1778 vroeg zij zich af, waarom het "Gemeenebest" van Nederlandse staten zo in verval was geraakt. De oorzaak zag zij liggen in de afnemende vaderlandsliefde. Vaderlandsliefde

omschreef zij als het stellen van de belangen van het vaderland boven eigen belang en de gezindheid om "goed en bloed" op te offeren voor het behoud van het vaderland. Ook oud vaderlandse deugden als nijvere werkzaamheid, zindelijkheid, bedachtzaamheid, vindingskracht, bedaardheid, kloekmoedige lijdzaamheid, onverzettelijke standvastigheid, spaarzaamheid, eenvoud en matigheid moesten weer gaan herleven. Middelen tot herstel zag de schrijfster voornamelijk liggen in de opvoeding; op school en thuis moesten de oudhollandse deugden weer worden ingeprent en de vaderlandsliefde worden bevorderd. Het vertellen van vaderlandse geschiedenis en in het bijzonder van vaderlandse helden zou daarom een belangrijk onderdeel van de opvoeding en het onderwijs moeten uitmaken.

De jeugdtijdschriften predikten echter wel deugden, maar deze werd meer gemotiveerd met behulp van argumenten ontleend aan de natuur en godsdienst dan met historische vertogen en exempelen. Betje Wolff, was wat dit betreft een roepende in de woestijn en zou dat nog enige tijd blijven.[8] Velen in die tijd keken niet graag om: de tijden waren zo in beweging dat voorwaarts werd geblikt naar een staat waarin de burgers meer invloed zouden hebben en de vorst een democratische zou zijn. Het verleden zou een bevestiging op kunnen leveren van de noodzaak van een oranje-telg als degenen die het voor het zeggen heeft in Nederland en daar waren patriotten en verlichte burgers niet van gediend; in die zin werd in het enige Oranje-gezinde tijdschrift *De vriend der oprechte vaderlandsche jeugd* tenminste wel de geschiedenis gehanteerd.

Geschiedenisonderricht als kweekschool van vaderlandsliefde

In de jeugdtijdschriften die na 1820 verschenen werd juist het onderricht in de geschiedenis van alle kanten aangeprezen als een uitstekend middel in de godsdienstige en morele opvoeding van de jeugd.

Het eerste jeugdblad dat na de instelling van het koningschap in 1813 verscheen, was *Philopaedion* (1822-1831). Dat jeugdtijdschriften nog zeldzaam waren tot 1834 had overigens een puur economische achtergrond: boekhandel en bedrijfsleven in het algemeen lagen nog in het slop, een situatie waarin na 1830 enige verbetering kwam.[9] In dit tijdschrift werd sterk de geschiedenis benadrukt als een uitstekende bron van godskennis en onontbeerlijk middel in de opvoeding. Bovendien heeft de geschiedenis "het vorregt, dat zij geene dorre studie is, maar, vooral voor de jeugd, alleruitlokkendst" is, zo stelde een schrijver, die zich achter de initialen E.R. verschuilde, in zijn artikel met de veelzeggende titel "De geschiedkunde eene der voornaamste en hoogst nuttige wetenschappen voor de jeugd" in het eerste nummer van de tweede jaargang. Hij noemde de volgende argumenten die het belang van de geschiedkunde moesten aantonen. Geschiedenis is een spiegel der waarheid, een school der ondervinding en levenswijsheid; doordat het verhaalde echt gebeurd is heeft het meer zeggingskracht. Zo laat de geschiedenis zien dat als mensen of volken Gods geboden overtreden, het slecht gaat, terwijl bij gehoorzamen ervan het juist goed gaat. Daarnaast is de geschiedenis een soort rechtbank dat ware verdienste van schijnverdienste onderscheidt. Voor menigeen, waaronder Van Oldenbarneveldt, is dan ook het schavot achteraf een erezuil geworden. In de laatste plaats, zo besluit E.R. zijn artikel, moet de geschiedenis beschouwd worden

als "de onbedrieglijke leermeesteresse van Gods wereldbestuur en zijne alles gadeslaande en omvattende voorzienigheid". Aan het slot roept de schrijver de lezers op zich te verdiepen in de geschiedenis en in het bijzonder van de vaderlandse geschiedenis, omdat dat dichter bij de lezers zou staan. Vanaf jaargang 2 van *Philopaedion* werd de rubriek "Geschiedenis en trekken uit het leven van beroemde mannen "[10] een vaste rubriek in dit tijdschrift. Conform het zojuist vermelde artikel, werd in de rubriek geschiedenis uitgebreid aandacht besteed aan het verleden van andere volken en van personen uit de bijbel, oudheid en geschiedenis van andere landen. Een dergelijk pleidooi kwam ook voor in *De mentor; weekblad voor nederlands zoonen en dochteren uit den beschaafden stand* dat in 1827 verscheen; in de nummers 15-17 schreef P. Andriessen (de vader van de kinderboekenschrijver P.J. Andriessen) een verhandeling over het belang van de algemene geschiedenis met als titel "Over de schoonheid en het nut der geschiedenis". Vaderlandse geschiedenis stond in deze beide jeugdtijdschriften wel in de belangstelling, maar nog in bescheiden mate.

Dit veranderde in de jaren 1834/1835 met de komst van *De leidsman der jeugd* en het *Hollandsch penningmagazijn voor de jeugd*; sindsdien vormde de vaderlandse geschiedenis in menig jeugdtijdschrift een belangrijk onderdeel. Hierin moeten we overigens ook de invloed van de Belgische opstand onderkennen, die immers het nationalisme in Nederland verder aangewakkerde. In *De leidsman der jeugd* werd net als eerder in *Philopedion* het belang van de geschiedenis voor de opvoeding van de jeugd uitgebreid gemotiveerd. De *Leidsman der jeugd*, een weekblad, bestond uit twee afdelingen, namelijk Vaderlandse geschiedenis, dat het grootste deel besloeg, en Mengelwerk met gedichten, verhalen en fabels. De vaderlandse geschiedenis vanaf de Batavieren tot de Franse overheersing werd verhalenderwijs de jeugd onder ogen gebracht. In de motivatie ervan werd duidelijk het belang van de geschiedenis van het vaderland voor de opvoeding van de jeugd benadrukt; vaderlandsliefde en vaderlandse deugden waren daarin kernbegrippen. Kinderen zullen er ook plezier in hebben de geschiedenis van hun vaderland te vernemen, zo stelde Westerman, de redacteur van de *De leidsman der jeugd*: "... uw weetlust zal eene aangename voldoening vinden in de kennis, welke gij hierdoor zult vergaderen: want niet alleen zult gij vernemen wat aan het land uwer inwoning te beurte viel, maar gij zult er eene zedelijke toepassing op uwe bedrijven in vinden, en het zal u te aangenamer wezen een Nederlander te zijn, naarmate gij te meer van de deugden uwer voorvaderen overtuigd wordt en tevens met voldoening ontwaren zult, hoe dikwerf dat land door eenen blijkbaren bijstand van de Goddelijke Voorzienigheid gered werd".[11]

Deze voorliefde tot de vaderlandse geschiedenis en de gepredikte en soms bezongen vaderlandsliefde, had gedeeltelijk te maken met de Romantiek. Deze stroming werkte sinds de tweede helft van de achttiende eeuw ook door in de Nederlandse literatuur, hetgeen pas na 1820 resulteerde in een grote belangstelling voor de eigen geschiedenis. Juist toen publiceerden Bilderdijk en romanschrijvers als Van Lennep, Oltmans en Bosboom-Toussaint hun historische studies en romans. Dit kon gebeuren mede dankzij gewijzigde politieke verhoudingen. De terugkomst van het Huis van Oranje in 1813 stuitte niet op weerstand. Gijsbert Karel van Hogendorp, een belangrijk politicus die de terugkeer van de erfprins voobereidde, had in zijn proclamatie van november 1813 de natie opgeroepen tot grote eensgezindheid. En dat had klaarblijkelijk effect; de

voorbereiding voor een nieuwe grondwet, waarin zowel democratische aspiraties van patriotten als de wens van orangisten om aan het huis van Oranje een leidinggevende rol toe te kennen, werden daarin gehonoreerd. Beide partijen hadden elkaar gevonden; er kwam ruimte voor een nationaal gevoel van saamhorigheid.[12]

En binnen dat eensgezinde kader kon ook in de kinderliteratuur tevreden en met een leerzame hunkering naar wijze lessen terug worden geblikt op het verleden en bij voorkeur de zestiende en zeventiende eeuw, de tijd van helden en nationale bloei. De Franse tijd, en de tijd van economische malaise en onderlinge twisten die eraan vooraf ging, zouden tot in deze eeuw een periode zijn waarover in de kinderliteratuur liever werd gezwegen.

Als conclusie zouden we kunnen stellen dat uit de jeugdtijdschriften af te leiden is dat het in het Nederland van de achttiende eeuw niet van belang werd geacht om vaderlandsliefde en vaderlandse geschiedenis over te brengen op de jonge generatie. Een uitzondering daarop vormde dan het (enige) Oranje-gezinde tijdschrift als *De vriend der oprechte vaderlandsche jeugd*. Maar de werkelijkheid is weerbarstiger. Ik noemde al de pleidooien van Betje Wolff in *De borger*. Een ander voorbeeld is de prijsvraag in 1774 van het Haagse dichtgenootschap "Kunstliefde spaart geen vlijt" met als opdracht: "De beste opvoeding der jeugd ten nutte van dit Gemeenebest". Tot grote teleurstelling van dit genootschap kwamen de inzenders niet met gloeiende betogen over vaderlandse deugden en de bijzondere plaats van Nederland te midden der volken. De vijftien inzenders hadden het slot van de opdracht "ten nutte van dit Gemeenebest" dus uit het oog verloren, zo verklaarde het bestuur, zodat geen van de inzenders een prijs kreeg.[13] Klaarblijkelijk was er met betrekking tot het belang van vaderlandse geschiedenis voor de opvoeding van de jeugd en het stimuleren van vaderlandsliefde nog weinig consensus in een tijd waarin politieke tegenstellingen groot waren. Zolang onderwerpen niet gedragen werden door een grote mate van consensus in de maatschappij, en dat geldt voor tal van onderwerpen, was het niet te verwachten dat daarover in jeugdtijdschriften, en in jeugdliteratuur in het algemeen, uitspraken werden gedaan.

Deze consensus op het gebied van het (pedagogisch) belang van vaderlandse geschiedenis en vaderlandsliefde was er wel na 1813, zelfs zo dat van een euforie gesproken kan worden.[14]

Summary

Research of periodicals aimed at youth dating from the period 1820-1840 showed a strong nationalistic and patriottistic character. This paper focusses on the second half of the 19th century and the first two decades of the 20st century. This matter is of considerable interest realizing the turbulent political climate in that period. Particularly is investigated whether the party-membership is of relevance and whether the political situation influenced those periodicals on the issues of nationalism and patriottism.

Correspondentieadres: M. Rietveld-van Wingerden, Icaruslaan 42, 1185 JN Amstelveen, Nederland

Noten

1. M. Rietveld-van Wingerden, *Voor de lieve kleinen; het jeugdblad in Nederland 1757-1942*, Den Haag, 1992, p. 141-144

2. C.H.E. de Wit, "Oud en Modern, de Republiek 1780-1795" in *Algemene geschiedenis der Nederlanden* deel 9, Bussum 1880, p. 120-123

3. Gerrie Gastelaars, *Weekblad voor Neêrlands jongelingschap* (doctoraalscriptie UvA) Amsterdam, 1988, p. 24-25

4. ibid, p. 39

5. *Vriend der oprechte vaderlandsche jeugd*, 1789, no 6

6. *Vriend der oprechte vaderlandsche jeugd*, 1789, no 4

7. J. Stouten, "Verlichting in afleveringen" in: *Historische letterkunde, facetten van vakbeoefening*, Groningen, 1984, p. 127. W.W. Mijnhardt, *Tot heil van 't menschdom, culturele genootschappen in Nederland 1750-1815*, Amsterdam, 1984, p. 49-51

8. We moeten ons hier ook realiseren dat Betje Wolff haar pleidooi in *De borger* schreef voordat de politieke tegenstellingen zich verscherpten.

9. M. Rietveld-van Wingerden, 1992, 26, p. 256

10. Na enkele jaren werd aan deze titel toegevoegd "... en vrouwen".

11. *De leidsman der jeugd*, 1835, 1e deel, 1e afdeling, p. 7-8

12. G.J. Schutte, "Van verguizing naar eerherstel; het beeld van de patriotten in de negentiende en twintigste eeuw" in *Voor vaderland en vrijheid* (red. F. Grijzenhout e.a.), Amsterdam, 1987, p.179-180

13. J.J. Kloek, "Letteren en landsbelang" in: *Voor vaderland en vrijheid* (red. F. Grijzenhout e.a.), Amsterdam, 1987, p. 81-83

14. A. de Groot, "Sociocultureel en godsdienstig leven in de Noordelijke Nederlanden 1813-circa 1840" in: *Algemene geschiedenis der Nederlanden* (deel 11), Bussum, 1983, p. 84-85

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 163-170

De tragische verhouding tussen media, opvoeding en democratie

A. SNICK

Samenvatting

De impact van de media in de samenleving wordt algemeen als een bedreiging voor de opvoeding en de democratie beschouwd; zij brengen immers geen ware cultuur noch objectieve informatie, en houden daardoor het publiek onmondig. Dit oordeel impliceert een miskenning van menselijke verschillen. De culturalistische benadering vermijdt dit elitarisme door de keuzes van het publiek boven kritiek te verheffen; de relativistische implicaties van deze positie belemmeren echter evenzeer de conceptie van een democratische samenleving. Om deze paradox te vermijden moet een oordeel over de beeldcultuur uitgaan van de pluraliteit van mensen en het tragische karakter van het handelen als constitutieve vooronderstellingen. Dat heeft implicaties voor het statuut van het oordeel, dat niet langer een aanspraak op universaliteit kan maken.

Inleiding

De toenemende impact van vooral de audiovisuele media op de cultuur is voorwerp van heel wat kritiek. Men stelt dat de media noch waardevolle cultuur, noch een objectieve weergave van de werkelijkheid brengen; het gevolg van het niet 'in-formatief' zijn van de media is dat de kijker niet (adequaat) gevormd wordt, terwijl precies de vorming van de burgers de voorwaarde voor hun democratisch samenleven is. In de formulering van deze kritiek wordt uitgegaan van een bepaalde visie op de rol van de media en van vorming binnen een democratie, een visie die op haar beurt samenhangt met een bepaalde epistemologie. Enerzijds willen we in ons onderzoek aantonen dat dit denkkader, waarbinnen de mediakritiek geformuleerd wordt, onhoudbaar is; anderzijds willen we pogen aan te geven hoe de rol van de media in de samenleving vanuit andere basisconcepten van vorming en democratie wel nog kan worden beoordeeld.

De beeldcultuur als bedreiging van humaniteit

De kritiek op de rol van de media verschijnt in diverse gestalten, gebruik makend van verschillende concepten, normen en metaforen (Jensen, 1990). Een inhoudsanalyse van de kritieken laat toe de erin gehanteerde conceptuele opposities en narratieve structuren te verhelderen (vgl. Laermans, 1992, p. 95).[1] Sommige critici hanteren een kader dat aan het domein van het 'esthetische' ontleend is; de kunst, die geacht wordt een hogere waarheid te belichamen en bij te dragen tot meer menselijkheid (Schaeffer,

1992), wordt als criterium gehanteerd waaraan de t.v. beoordeeld wordt. Dat leidt tot de kritiek dat dit medium geen hoogstaande cultuur belichaamt, maar slechts platvloers entertainment, dat niet 'verheffend' is maar de kijker op het niveau van zijn emoties en sensaties aanspreekt (bijv. Reynebeau, 1988; vgl. Jensen, 1990, p. 103-124). Een tweede belangrijke vorm van kritiek mobiliseert een ideaal van objectieve informatie als norm; volgens deze versie vormen de media geen 'venster op de wereld', maar bieden doorheen hun eigen code en conventies een vertekend beeld van de werkelijkheid (Stappers, Reijnders & Möller, 1990, p. 94-96). Bovendien beïnvloeden ze ook die werkelijkheid zelf doordat ze (de perceptie van het publiek over) wat maatschappelijk belangrijk is in grote mate controleren; het zijn de media die over de politieke agenda beslissen (ibid., p. 90-93; Champagne, 1990). Door dit alles wordt een rationele verhouding tussen het subject en de werkelijkheid onmogelijk gemaakt, hoewel het volgens het gangbare denkkader precies vanuit zijn kennis over de realiteit is dat het subject ook de juiste beslissingen kan nemen in het vormgeven aan zijn eigen bestaan. De kijker wordt dus in een onmondige positie gehouden, elk oordeel over de werkelijkheid wordt onmogelijk gemaakt doordat de media geen toegang tot de realiteit bieden. Toch is volgens de critici de vorming van de redelijke oordeelsvermogens een noodzakelijke voorwaarde voor een democratische samenleving. In de traditie van de Aufklärung wordt vorming opgevat als het tot stand brengen van redelijkheid en van menselijke gemeenschap (Hellemans, 1989, p. 101); door particuliere individuen tot rationeel wezen op te voeden, wordt de gelijkheid (identiteit) onder de burgers gerealiseerd. De redelijkheid is immers universeel; indien we onze redelijkheid volgen, komen we tot beslissingen die in principe door iedereen gedeeld kunnen worden (De Wachter, 1990, p. 216), en kan de democratie als een eenheid verschijnen, als één subject dat in staat is voor zichzelf als wetgever te fungeren. Aan de basis van dit denken over opvoeding en media liggen bepaalde vooronderstellingen over wat kennis en waarheid is. Men gaat er van uit dat er een objectieve waarheid bestaat die universeel (voor allen gelijk) en onveranderlijk is; waarheid beantwoordt aan de wetten van de logica, dat wil zeggen ze is één en onveranderlijk (Oudemans & Lardinois, 1987, p. 43). Iets kan niet tegelijk waar en vals zijn, er is één objectieve waarheid die in principe te kennen is. Evenmin kan iets tegelijk goed en slecht zijn; immers, het goede voor de mens is wat tot zijn 'ware' menszijn (zijn rationaliteit) bijdraagt, en in het westers denken sinds Plato worden het ware en het goede als één beschouwd (Steel, 1989).[2] Objectiviteit in de omgang met de werkelijkheid is dan ook een vereiste om de democratie, de redelijke vormgeving van het collectieve bestaan, mogelijk te maken. Wegens hun manifeste gebrek aan objectiviteit worden de media dan ook beschouwd als een bedreiging van de democratie en als een uitdaging voor de opvoeding (Entman, 1989; Postman, 1987). Als antwoord daarop worden talloze initiatieven van (beeld)opvoeding opgezet; sommige daarvan hebben als doel de kijker met hogere cultuurvormen in aanraking te brengen, zodat zijn oordeelsvermogen alsnog gevormd wordt, en hij de platvloersheid van de t.v. toch leert te onderkennen; andere trachten aan de kijker de code van het medium bij te brengen, zodat hij in staat is de (vertekende) boodschap van het beeld te decoderen en de valsheid ervan te doorzien (Dijkmans, 1991). Door deze initiatieven wordt de kijker tot een mondig burger opgevoed, die in staat is zich tegen de onderdrukkende macht van de media te verzetten.

De aporieën van de kritiek

In toenemende mate wordt deze mediakritiek zelf meer en meer het voorwerp van kritiek; doordat de mediakritiek immers de culturele opties van de meerderheid der kijkers juist in naam van de democratie, van de culturele identiteit afwijst, krijgt ze paradoxalerwijze zelf een elitair karakter.[3] Hoewel de kritiek dus de 'ware' samenleving van mensen als normatief perspectief hanteert, bewerkstelligt ze in haar feitelijke functioneren binnen de huidige maatschappelijke context het tegendeel van wat ze pretendeert na te streven. In naam van een 'objectief' criterium van menszijn waarover alleen de criticus zou beschikken, worden enerzijds aan de 'massa' en haar culturele opties elke betekenis en elke waarde ontzegd, en anderzijds wordt het mensbeeld van de criticus zelf als een keurslijf aan anderen opgelegd.[4] Om deze elitaire implicatie te vermijden wordt door vele critici het gedrag van het publiek voorgesteld als iets wat door de media 'veroorzaakt' wordt: de kijker is een onschuldig, weerloos slachtoffer en wordt door de media tot de foute keuzes verleid; het kijkgedrag berust met andere woorden niet op een bewuste (foute) 'optie' van de kijker, maar wordt hem door de media opgedrongen. Er wordt aan de t.v. een enorme (kwade) macht toegeschreven waarvan het bestaan door onderzoek niet wordt bevestigd (Stappers, Reijnders & Möller, 1990);[5] de mediakritiek wil de kijkers dan ook emanciperen door de 'waarheid' over de media aan het licht te brengen, en hen hun keuzevrijheid (om de boodschappen van de t.v. te verwerpen) en daarmee de controle over hun eigen handelen terug te geven. Sommige critici beroepen zich bijvoorbeeld op het uit de marxistische theorie stammende onderscheid tussen waar en vals bewustzijn, waarbij de media als bron van ideologie en hegemonie worden gezien (Hall, 1986). Ook deze positie legitimeert zich echter door een beroep op een objectivistisch denkkader, dat bovendien alleen de criticus zelf in zijn denken respecteert; alleen de criticus ontsnapt om een of andere reden aan de macht van het medium en doorziet de ideologie; hij meent dan ook het publiek te kunnen 'emanciperen' door dit alles aan het licht te brengen. Een ander bezwaar tegen de mediakritiek is echter dat men niet kan ontkennen dat het de kijkers zelf zijn die programma's kiezen, welke volgens de critici tot hun onmondigheid bijdragen (niemand wordt gedwongen om te kijken), en dat ze door de macht van de kijkcijfers dergelijke programma's ook gedeeltelijk vormgeven (Guillebaud, 1992);[6] de kijkers zelf veroorzaken mede hun eigen onvrijheid. Door de media als machtig en de kijker als machteloos voor te stellen, brengt de kritiek dus binnen complexe en ambivalente maatschappelijke fenomenen veel scherpere en eenduidiger onderscheidingen aan dan de feitelijkheid toelaat (Stappers, Reijnders & Möller, 1990; Verstraeten, 1988). De media zijn niet louter een externe, bedreigende instantie tegenover een onschuldige samenleving, maar zijn er via politieke, economische en culturele factoren intens mee verweven. Door de impact van de media voor te stellen als een besmetting van een principieel 'zuivere' sector van de samenleving (het publiek) door een 'onzuivere' (de media), vertekent men dus zelf de waarheid. Bovendien houdt de voorstelling van de kijker als een weerloos, naïef slachtoffer een miskenning van zijn oordeelsvermogen in. Dergelijke kritiek doet met andere woorden precies wat ze de media verwijt: ze is zelf niet objectief en niet democratisch.

Deze paradoxale consequentie kan worden begrepen vanuit de wijze waarop (over de media) geoordeeld wordt. Er worden in het complexe geheel van de sociale werkelijk-

heid scherpe onderscheidingen tussen diverse aspecten aangebracht, en op willekeurige wijze worden sommige daarvan als (principieel) goed en zuiver, en andere als slecht aangeduid (vgl. Laermans, 1992). Dit ligt in de lijn van het geschetste epistemologische model: iets kan niet tegelijk goed én slecht (dat wil zeggen ambivalent) zijn; goed en kwaad moeten radicaal gescheiden worden om tot rationaliteit en dus tot menselijkheid te kunnen komen. De klassieke kritiek eigent zichzelf het recht toe om over goed en kwaad te beslissen; de criticus belichaamt de rationaliteit en dus het universele model voor menszijn. Het publiek, de 'massa' verschijnt daardoor als 'slecht' en dient (door beeldopvoeding) tot zijn 'ware' gestalte te worden gebracht. Ook de kritiek van neomarxistische strekking, waarin het publiek als potentieel goed beschreven en het kwaad volledig aan de media (die in handen van het kapitaal en dus ideologisch gekleurd zijn) wordt toegeschreven (Hall, 1986), hanteert in feite een objectivistische epistemologie om de positie van de criticus ten opzichte van de massa te legitimeren. Het probleem waar deze kritiek mee geconfronteerd wordt, is echter dat de kijkers zich niet tot zijn inzichten blijken te bekeren, en onverminderd consumeren wat volgens de criticus hun ware menselijkheid verhindert (van Zoonen, 1991). Daardoor verschijnt pragmatisch gezien de pretentie van de criticus om voor het publiek te kunnen uitmaken wat het goede is, in de context van actuele maatschappelijke ervaringen als elitair. Als antwoord hierop nemen auteurs van culturalistische strekking de verdediging van de kijker op zich: volgens hen is de kijker wel in staat rationele keuzes te maken, en is wat het publiek kiest goed (Hall, 1986). De culturalisten wijzen de vrije markt aan als de plaats waar de vrije samenleving gestalte kan krijgen; het kwaad wordt volgens hen precies belichaamd door zij die regels of normen willen toepassen en kritiek willen leveren (De Meyer, 1991-1992). Het probleem met dit liberale model is echter dat het een relativisme impliceert; er is geen norm mogelijk van waaruit de media beoordeeld kunnen worden. Een dergelijk model kan in het licht van de feitelijke verschillen tussen mensen niet anders dan bestaande ongelijkheden te accepteren en te legitimeren. Ook dit model werkt dus paradoxaal: hoewel het juist het respect voor ieders maatschappelijke ervaring wil afdwingen door allen als principieel gelijk voor te stellen, kan het niet anders dan bestaande processen van macht en onderdrukking te miskennen en daardoor te accepteren; ook dit model verschijnt dus in de confrontatie met feitelijke maatschappelijke ervaringen als aporetisch.

De grenzen van een epistemologie

Alle posities in het mediadebat denken dus in de grond volgens hetzelfde stramien. Er wordt telkens een instantie aangeduid die het onderscheid tussen goed en kwaad kan maken, en die als een 'held van de geschiedenis' kan waken over de vooruitgang in de samenleving. Doordat die onderscheidingen in feite arbitrair zijn, is het steeds mogelijk de criticus aan te vallen in naam van diegenen die niet tot die 'heroïsche' groep behoren (maar tot de 'massa'); enerzijds worden ze immers impliciet als 'slecht' voorgesteld, als 'te corrigeren' of als 'op te voeden'; anderzijds wordt het mensbeeld dat de criticus hanteert hen als een keurslijf opgelegd, waardoor hun eigen vrijheid in het ontwerpen van hun bestaan teniet wordt gedaan. Dat dit denkkader in zijn feitelijk functioneren (als toetssteen van de mediakritiek) tot een paradox leidt, kan dus worden gezien als een aanduiding van het feit dat dat normatieve mensbeeld in strijd is met

de feitelijke ervaring van menszijn, dat met andere woorden de antropologische voorwaarden voor het in de kritiek gehanteerde denkkader niet (langer) vervuld zijn. Feitelijk zijn de mensen niet gelijk, en door een bepaald mensbeeld als universeel te willen verabsoluteren, worden die verschillen miskend en onderdrukt; door daarentegen zoals het relativisme de verschillen zonder enig oordeel te accepteren (of te negeren), legitimeert men feitelijke machtsverhoudingen. Zowel het 'absolutisme' - de poging om het handelen te rechtvaardigen vanuit een aan de particuliere praktijk transcendent standpunt - als het relativisme zouden dus in feite maar een vrije samenleving kunnen funderen *indien alle mensen feitelijk gelijk waren*; in het licht van de menselijke pluraliteit echter, maken ze beide juist een democratisch samenleven onmogelijk (vgl. De Wachter, 1990). Alle pogingen om een 'heroïsch' subject aan te duiden dat voor anderen de weg naar meer menselijkheid kan wijzen, slaan dus onvermijdelijk in hun tegendeel om. In die zin is elk handelen dat gericht is op meer menselijkheid een tragisch handelen. Aan deze tragische conditie is niet te ontkomen door weer een andere 'held van de geschiedenis' te zoeken; ieder die in een pluriforme samenleving voor anderen de norm stelt, doet niet alleen de anderen daarmee tegelijk geweld aan door hen in een ondergeschikte positie plaatst en hun handelen als foute keuzes voor te stellen; men miskent ook de feitelijke kwetsbaarheid van diegenen die als heroïsch (als gelijk en autonoom) worden voorgesteld (vgl. van Zoonen, 1991). De kloof tussen het ideaal van een vrije cultuur en de feitelijk bestaande (beeld)cultuur wordt niet *opgelost* door bijkomende inspanningen om de gelijkheid (rationele identiteit) van de burgers alsnog te realiseren[7], noch uiteraard door de beeldcultuur zelf als het (gerealiseerde) ideaal te verabsoluteren.

Een uitweg uit deze paradox kan maar gevonden worden wanneer men een denkkader hanteert waarin recht wordt gedaan aan het tragische karakter van het menselijk bestaan in de huidige pluriforme samenleving (Hellemans, 1992); dat wil zeggen dat men de pluraliteit van de samenleving en de wezenlijke ambivalentie van elk handelen - het feit dat men moet streven naar verbetering van de samenleving, terwijl tegelijk elk streven om het goede te doen onvermijdelijk ook onrecht sticht - als uitgangspunt neemt.[8] Men hoeft het kwaad dan niet langer aan een uit de samenleving afgezonderde instantie toe te schrijven; het goed en het kwaad zijn inherent aan elk menselijk handelen en niemand kan pretenderen daar boven te staan. De media verschijnen dan ook niet langer als zondebok, als bron van corruptie van een zuivere mensheid; ze verschijnen daarentegen als de reflectie van de ambivalentie, van het samengaan van goed en kwaad. Uiteraard kan het onderscheid tussen (de noties) goed en kwaad dan niet meer op een absolute wijze gemaakt worden; het kwaad bestaat erin dat enerzijds elk handelen, elk stichten van een bepaalde orde onvermijdelijk particuliere anderen uitsluit, terwijl anderzijds het niet handelen, het (relativistisch) accepteren van heersende verhoudingen de uitsluiting van anderen legitimeert. Men kan dan ook niet op voorhand uitmaken wat het (on)recht is, want dan zou men alweer moeten pretenderen voor anderen te weten wat het goede is, en zou daardoor precies zelf weer onrecht stichten; evenmin kan men stellen dat een oordeel overbodig (of verboden) is omdat het goede (de vrije samenleving van gelijke burgers) 'reeds' gerealiseerd zou zijn, daar dit tot een dictatuur van de bestaande orde zou leiden. De ethiek, het oordeel over goed en kwaad volgt dan ook niet (langer) uit ons weten, uit onze kennis van de ware (toekomstige of actuele) mensheid, maar is gefundeerd in de confrontatie met de andere, met degene die binnen de bestaande orde geen plaats heeft, met de 'vreemdeling' (Hellemans, 1990). De samenle-

ving kan niet meer worden gedacht als het stichten van een eenheid, daar elke orde, elk systeem zijn dissidenten, zijn buitenstaanders, zijn vreemdelingen creëert. Anderzijds echter kunnen de bestaande verhoudingen en ontwikkelingen ook niet op hun beloop worden gelaten; het bestaande onrecht ontmaskert het relativistische model als een legitimatie van de macht; de confrontatie met het feitelijke onrecht dwingt dan ook tot een 'verbeteren', tot een zoeken naar een betere vorm van samenleven. Er kan niet langer worden uitgegaan van een (vooronderstelde) eenheid en identiteit, die als 'legitimatie' voor de onderdrukking van het of de 'andere' (die buiten die identiteit valt) kunnen fungeren. Om recht te doen aan de huidige ervaring van menszijn in een pluriforme samenleving moet men een visie op een democratisch samenleven ontwikkelen waarin de andersheid en het verschil een plaats hebben,[9] dat wil zeggen waarin de heersende orde steeds vanuit de confrontatie met de nieuw aangekomenen ter verantwoording wordt geroepen (Hellemans, 1989). De waarde van de cultuur wordt dan niet langer afgemeten aan de mate waarin ze erin slaagt om de verschillen tussen haar burgers op te heffen, maar aan de wijze waarop ze deze verschillen een plaats kan geven: evenmin wordt een samenleving gevrijwaard door de feitelijke verschillen vanuit een gepostuleerde gelijkheid te accepteren, maar kan ze slechts gerealiseerd worden in de mate dat ze de individuen tegen onderdrukking kan vrijwaren. Tenslotte kan ook het functioneren van de media in de samenleving vanuit dit perspectief beoordeeld worden: als weerspiegeling van de wijze waarop mensen zich binnen de cultuur situeren, van de keuzen die zij daarin maken, laat zij toe te oordelen over de wijze waarop dat samenleven zelf gestructureerd is; de media vormen zelf een exponent van die samenleving. Ze reflecteren bij uitstek het pluriforme en ambivalente karakter van de cultuur, en in die zin maken ze een oordeel over de samenleving niet onmogelijk, zoals de critici beweren, maar maken het juist mogelijk (Hellemans, 1990). Dat dit oordeel niet kan uitgaan van een vaststaand criterium en men dus nooit apodictisch zeker kan zijn van de onvoorwaardelijke juistheid en universele geldigheid van dit oordeel, is niet te wijten aan een tekortschieten van de media, maar weerspiegelt de 'tragische' ervaring van menszijn in de huidige, pluriforme samenleving.

Summary

The impact of the media in society is generally judged as a threat to education and democracy: the media fail to bring true culture and objective information and thereby keep the audience in an unenlightened condition. This judgment inevitably implies a disrespect for the actual differences among people. The culturalist approach avoids this elitarist stand by defending whatever choices the public makes; the relativist implications of this position however also obstruct the conception of a democratic society. To escape from this paradox a judgment of the media should take the plurality of people and the tragic nature of human action as its central presuppositions. This has implications for the character of the judgment itself, which can no longer make any claim to universality.

Correspondentieadres: A. Snick, K.U. Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Fundamentele Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Noten

1. De in ons onderzoek uitgevoerde inhoudsanalyse streeft geen kwantitatieve representativiteit na; ook de hier voorgestelde kritieken gelden slechts als exemplarisch.

2. Hiermee wordt niet bedoeld dat de eenheid tussen het ene en het goede in het westerse denken steeds op eenduidige wijze is gethematiseerd (cfr. Steel, 1989); de vooronderstelling van een dergelijke eenheid fungeert echter wel als narratief grondschema waarmee het mediadiscours kan worden geduid.

3. De term 'elitair' fungeert hier niet als (sociologische) aanduiding van bepaalde maatschappelijke groepen, maar geeft aan dat een bepaalde instantie macht uitoefent over anderen en hen daardoor onvrij maakt; deze macht kan uiteraard van diverse groepen (ook van elites in sociologische zin) uitgaan.

4. Men herkent hierin de pedagogische paradox: het kind wordt in naam van zijn humaniteit tot het object van het handelen van de opvoeder gemaakt en daarmee ipso facto van zijn vrijheid beroofd. Dit toont het parallellisme van de mediaproblematiek met de pedagogische problematiek aan.

5. De bestaande onderzoeken leiden bovendien zelf veelal aan methodologische zwakheden; in hun wijze van operationaliseren wordt vaak reeds een bepaalde visie op de werking van media aan de onderzochte werkelijkheid opgelegd, en uit eventueel gevonden correlaties tussen kijkgedrag en andere gedragingen worden vaak onterechte inducties en monocausale verklaringen afgeleid. Uiteraard leidt dit alles niet tot de conclusie dat de media geen enkele invloed zouden uitoefenen; men kan echter hoogstens stellen dat ze een zekere invloed hebben, zonder dat eenduidig kan gesteld worden in welke mate of in welke richting (Stappers, Reijnders, & Möller, 1990).

6. Er wordt uiteraard gedebatteerd over de vraag of het binnen een gecommercialiseerd mediabestel de kijkers zijn die bepalen wat de media brengen, dan wel of aan de kijkers juist een bepaald consumptiegedrag wordt opgedrongen. In het licht van de complexiteit van dergelijke ontwikkelingen is het wellicht illusoir om de controle volledig aan één instantie toe te schrijven (de kijker resp. de mediabedrijven), en gaat het veeleer om een complexe interactie tussen diverse factoren (vgl. Curran, 1991).

7. Dat wil overigens niet zeggen dat initiatieven zoals bijvoorbeeld de 'beeldopvoeding' geen enkele zin zouden hebben of niet noodzakelijk zouden zijn, maar zij ontlenen hun zin niet aan een universeel mensbeeld.

8. Onzes inziens ontkomen ook 'gematigde' vormen van absolutisme of relativisme, of tussenposities, niet aan deze ambivalentie; in de context van dit artikel kunnen we dit echter niet verder uitwerken.

9. De stelling dat de ethiek volgt uit de confrontatie met de andere bepaalt ook het statuut van deze uitspraak; zij belichaamt zelf geen nieuw weten over het (tragische) menszijn, maar poogt recht te doen aan een ervaring van verdrukking. Oudemans en Lardinois geven aan dat het onmogelijk is om vanuit een 'hoger' weten uit te maken of een separatief denken al dan niet te verkiezen is boven een tragisch (1987, p. 4). Het is echter de ervaring dat elk spreken vanuit een epistemologie in de huidige maatschappelijke context als bron van macht en onrecht functioneert (zoals in het mediadebat wordt geïllustreerd), die de drijfveer vormt achter deze poging tot herformulering van het denkkader. Hiermee wordt geenszins ontkend dat dit op zich ook een bepaalde 'vorm' aan het denken geeft, en dus een onvrijheid creëert die in het licht van het verschijnen van weer nieuwe vormen van menszijn dient te worden beoordeeld.

Literatuur

Champagne, P. (1990). La construction médiatique des "malaises sociaux". *Actes de la recherche en sciences sociales, 90*, 64-75.

Curran, J. (1991). Mass media and democracy: A reappraisal. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass media and society* (pp. 82-117). London: Edward Arnold.

De Meyer, G. (1991-1992). Recente trends in de (populaire) cultuurstudies. *Communicatie, 21*(4), 30-48.

De Wachter, F. (1990). Ethiek: modern en postmodern. *Tijdschrift voor filosofie, 52*(2), 207-229.

Dijkmans, J. (1991). *Beeldopvoeding in Vlaanderen. Een praktijkanalyse.* Leuven: K.U. Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, ongepubliceerde licentiaatsverhandeling.

BEST COPY AVAILABLE

Entman, R. (1989). *Democracy without citizens.* New York-Oxford: Oxford University Press.

Guillebaud, J.-C. (1992). Crise des médias ou de la démocratie? *La Revue Nouvelle*, (6), 36-49.

Hall, S. (1986). Cultural studies: Two paradigms. In R. Collins et al. (Eds.), *Media, culture and society: a critical reader.* (pp. 33-48). London: Sage.

Hellemans, M. (1989). De uitdaging van het post-modernisme. *Pedagogisch Tijdschrift, 14*(2), 99-109.

Hellemans, M. (1990). Collectieve verantwoordelijkheid. In J. Masschelein (Ed.), *Opvoeding in de stad.* (pp. 87-96). Leuven-Amersfoort: Acco.

Hellemans, M. (1992) In permanenter Tragik existieren. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Eds.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29*, 159-163. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.

Jensen, J. (1990). *Redeeming modernity.* Newbury Park-London: Sage.

Laermans, R. (1992). *In de greep van de "moderne tijd".* Leuven: Garant.

Oudemans, Th., & Lardinois, A. (1987). *Tragic ambiguity.* Leiden: Brill.

Postman, N. (1987). *Wij amuseren ons kapot. De geestdodende werking van de beeldbuis.* Baarn: Wereldvenster.

Reynebeau, M. (1988). *Apollo's klacht. Over cultuur in Vlaanderen en elders.* Leuven: Kritak.

Schaeffer, J.-M. (1992). *L'art de l'age moderne.* Paris: Gallimard.

Stappers, J., Reijnders, A., & Möller, W. (1990). *De werking van massamedia.* Amsterdam: De Arbeiderspers.

Steel, C. (1989). L'un et le bien. *Rev. Sc. ph. Th.*, *73*, 69-85.

Verstraeten, H. (1988). Communicatie-technologie en industriële strategie: een spanningsveld van contradicties en conflicten. In L. Heinsman & J. Servaes (Eds.), *Hoe nieuw zijn de nieuwe media?* (pp. 13-26). Leuven-Amersfoort: Acco.

Zoonen, L. van. (1991). Feminist perspectives on the media. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass media and society* (pp.33-54). London: Edward Arnold.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 171-178

Staatsburgerlijke opvoeding in een democratische samenleving

B. SPIECKER & J. STEUTEL

Samenvatting

In dit artikel worden enkele kanttekeningen geplaatst bij drie opmerkelijke punten in de recente pleidooien van bewindslieden voor de overdracht van waarden en normen. Ten eerste wordt uitgelegd dat de bewindslieden twee onderscheiden typen van waarden en normen op het oog hebben, namelijk grondrechten en basisregels. In de tweede plaats wordt betoogd dat zij in het verlengde van dit onderscheid ook een andersoortige uitleg geven van goed burgerschap, namelijk in termen van politieke deugden en in termen van bepaalde algemene deugden. In de derde plaats wordt aannemelijk gemaakt dat de cultivering van de politieke deugden primair een taak is van de school, terwijl het aankweken van de algemene deugden vooral een taak is van het gezin.

1. Inleiding

Minister Hirsch Ballin en staatssecretaris Kosto van Justitie, alsook minister Ritzen van Onderwijs en Wetenschappen, hebben in tal van (krante)artikelen, lezingen en interviews een krachtig pleidooi gevoerd voor de overdracht van waarden en normen. Op grond van verschillende overwegingen, zijn zij van mening dat de morele opvoeding in het huidige tijdsbestek meer serieuze aandacht verdient. Opmerkelijk in deze openbare optredens van deze regeringsleden zijn de volgende punten:

1. De waarden en normen die door de bewindslieden worden genoemd, lijken ruwweg uiteen te vallen in twee klassen. Enerzijds wijzen Hirsch Ballin en Kosto op relatief specifieke regels die bepaalde praktijken verbieden, zoals geweldpleging, diefstal, heling, oplichting, fraude en vernieling. In de Nederlandse wet wordt de handhaving van deze normen voornamelijk geregeld in het *Wetboek van Strafrecht*. Niet ten onrechte noemt Kosto (1991) zulke verboden dan ook "strafrechterlijke normen". Anderzijds wordt vooral door Ritzen het belang onderstreept van de grondbeginselen van onze democratische rechtsstaat, waaronder de mensenrechten, tolerantie en gelijke behandeling. Wat de Nederlandse wet betreft, zijn deze principes in hoofdzaak vastgelegd in de *Grondwet*. Het is dan ook geen toeval dat Ritzen (1992) met name verwijst naar de eerste 23 artikelen van onze Grondwet, waarin de grondrechten van de Nederlandse burger worden opgesomd.

2. De normen en waarden waarover de bewindslieden spreken, rekenen zij onveranderlijk tot de *publieke moraal*. Bij herhaling gebruiken zij uitdrukkingen als "het publieke ethos", "de sfeer van de publieke moraal" en "het publieke domein". En ofschoon zij nergens

uitleggen wat zij nu precies verstaan onder een publieke moraal, verbinden zij deze term keer op keer met *burgerschap*. Daaruit valt af te leiden dat zij de publieke moraal beschouwen als een geheel van waarden en normen dat de mens in zijn rol als burger in acht dient te nemen. Als zodanig slaan hun opmerkingen over de morele opvoeding op een praktijk van beïnvloeding die van oudsher *staatsburgerlijke* opvoeding wordt genoemd. Deze praktijk is een aspect van het bredere domein van de morele opvoeding, namelijk dat aspect dat kinderen voorbereidt op hun (latere) rol als staatsburger.

3. Wat betreft de morele opvoeding die de bewindslieden voorstaan, kennen zij een belangrijke taak toe aan zowel het gezin als de school (en daarnaast meer ondersteunende taken aan het middenveld en de overheid). Het punt dat in de media de meeste aandacht heeft getrokken, is de herleefde belangstelling van regeringsleden voor morele opvoeding in het onderwijs (de zogenaamde pedagogische opdracht van de school). In onze ogen is echter minstens zo opmerkelijk, dat de bewindslieden de rol van het gezin en de school een verschillend gewicht lijken toe te kennen. Hirsch Ballin (1992) bepleit het aankweken van elementaire sociale deugden bij kinderen in de eerste levensjaren, waarmee hij het belang van morele opvoeding in het gezin onderstreept. Ritzen (1993) daarentegen, spreekt nagenoeg uitsluitend over morele opvoeding op school. Ongetwijfeld zal dit verschil in accent te maken hebben met onderscheiden regeringsverantwoordelijkheden. Wat echter ook een rol zou kunnen spelen, is het feit dat de twee bewindslieden een pleidooi voeren voor de overdracht van *andersoortige* waarden en normen.

In deze bijdrage willen we deze drie opmerkelijke punten achtereenvolgens aan de orde stellen. We zullen ons daarbij beperken tot het plaatsen van enkele kanttekeningen. Desondanks hopen we enig licht te werpen op de onderliggende wijsgerig-pedagogische problematiek.

2. Basisrechten en basisregels

Ons eerste punt was dat de waarden en normen waar de bewindslieden over spreken, grofweg in twee onderscheiden klassen kunnen worden ingedeeld. De waarden en normen die minister Ritzen op het oog heeft, zijn zonder uitzondering verankerd in de roemruchte *rechtvaardigheidsprincipes* van John Rawls. Door gebruik te maken van een ingewikkelde procedure, heeft Rawls een systematische explicitering geboden van de basisintuïties die zijn ingebed in de politieke instituties van een democratische samenleving. Het resultaat van deze onderneming is bekend. Uiteindelijk verdedigt hij twee grondprincipes van rechtvaardigheid, die bedoeld zijn als toetssteen voor de inrichting van de basisstructuur van moderne constitutionele democratieën. Deze principes zijn: (i) elke persoon heeft een gelijk recht op een volledig adequaat pakket van gelijke basisrechten en -vrijheden dat verenigbaar is met hetzelfde pakket voor iedereen; en (ii) sociale en economische verschillen moeten aan twee condities voldoen: ten eerste moeten deze verschillen gekoppeld zijn aan functies en posities die voor ieder open staan onder omstandigheden van gelijke kansen, en ten tweede moeten deze verschillen het grootste voordeel verschaffen aan de minst bedeelden in de samenleving (vgl. b.v. Rawls, 1985, p. 227).

Het is ons inziens niet overdreven om te stellen dat onze Grondwet in grote lijnen aan deze twee principes van rechtvaardigheid voldoet. Of, anders gezegd, de grondrechten waar Ritzen op doelt, liggen in feite in de beide principes van rechtvaardigheid besloten. Met behulp van het eerste principe geeft Rawls een funderende samenvatting van de klassiek-liberale vrijheidsrechten en de politiek-democratische grondrechten. In onze Grondwet wordt dat pakket van basisrechten aan elke Nederlandse staatsburger toegekend. Zo vermeldt de Grondwet de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging, de vrijheid van meningsuiting, het actief en passief kiesrecht, en het recht op gelijke behandeling, ongeacht godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras of geslacht. Het tweede principe van Rawls kan worden beschouwd als het statuut van de verzorgingsstaat. Als zodanig biedt het een rechtvaardiging van egalitaire sociale rechten. Alhoewel dit principe in het liberale kamp de nodige controverse heeft opgeroepen, zijn ook deze grondrechten in onze Grondwet verankerd, met name in artikelen waarin zaken worden aangemerkt als "voorwerp van zorg der overheid". Voorbeelden daarvan zijn de bestaanszekerheid der bevolking en de spreiding der welvaart, de bevordering van de volksgezondheid, de bevordering van voldoende woon- en werkgelegenheid, en natuurlijk ook het onderwijs.

Vinden de waarden en normen die Ritzen op het oog heeft hun samenbindende grondslag in de abstracte rechtvaardigheidsprincipes van Rawls, de waarden en normen waar Hirsch Ballin en Kosto op hameren vormen veeleer een articulatie van een specifieke groep van relatief concrete regels die door Richard Peters *basisregels* zijn genoemd (vgl. b.v. 1966, p. 173-175). Tot deze regels behoren het verbod om de medemens te doden of hem lichamelijk letsel toe te brengen, het verbod om de goederen van de medemens te stelen, te vernielen of in brand te steken, het verbod om de medeburger te belasteren of op te lichten, en wellicht ook het gebod om de medemens in ernstige nood weinig vragende hulp te bieden. Al deze elementaire regels worden op een bijzondere manier uitgewerkt in het Wetboek van Strafrecht.

De basisregels verschillen in belangrijke opzichten van de rechtvaardigheidsprincipes van Rawls. Niet alleen zijn ze veel concreter, ook zijn ze niet bedoeld als toetssteen voor de basisstructuur van de samenleving maar als richtsnoer voor het gedrag van individuen. Het meest wezenlijke punt van onderscheid lijkt ons echter te liggen in de wijze waarop deze twee klassen van waarden en normen gerechtvaardigd kunnen worden. Binnen dit beknopte bestek kunnen we dit punt van verschil niet uitputtend aan de orde stellen. Maar we kunnen wel een tipje van de sluier oplichten door ons te concentreren op een andere sluier, de zogenaamde 'veil of ignorance' van Rawls.

Zoals bekend maakt Rawls gebruik van het sociaal contract als rechtvaardigingsmodel. Typerend voor een dergelijke benadering, is de constructie van een voor-maatschappelijk stadium, waarin personen in onderling overleg een contract afsluiten over de principes voor de inrichting van hun toekomstig samenleven. Ook Rawls ontwerpt zo'n voor-maatschappelijke situatie (de 'original position'), met als opvallend kenmerk dat de personen daarbinnen belangrijke particuliere informatie moeten ontberen. Zo weten zij bij voorbeeld niet welke maatschappelijke positie ze zullen bekleden, of ze rijk of arm zullen zijn, getalenteerd of gehandicapt, of welke conceptie van het goede leven ze zijn toegedaan. Deze 'sluier van onwetendheid' voorkomt volgens Rawls dat de per-

sonen naar zich toe zullen rekenen, waardoor een zekere garantie wordt geboden dat de uitkomst van het overleg *fair* is (vgl. b.v. 1980, p. 522-523).

Precies in deze sluier van onwetendheid kunnen we ons inziens een belangrijk verschil tussen de rechtvaardigheidsprincipes van Rawls en de basisregels van Peters lokaliseren. Zoals Rawls zelf uitvoerig heeft betoogd, maakt juist het gemis aan particuliere informatie aannemelijk dat de personen in het voor-maatschappelijk stadium zullen opteren voor de twee principes van rechtvaardigheid. Of, nog iets sterker uitgedrukt, zonder de sluier van onwetendheid zou overeenstemming over deze principes zijn uitgesloten. Dat geldt echter niet voor de basisregels. Ook wanneer de sluier van onwetendheid geheel zou worden opgelicht, zouden de personen de basisregels selecteren voor de regulering van hun toekomstig samenleven. Want zelfs een persoon die weet dat hij machtig, sterk en getalenteerd zal zijn, zal beseffen dat de algemene inachtneming van zulke elementaire regels ook zijn belangen zal dienen (vgl. Brandt, 1979, p. 204-205, 218-221).

3. Publieke moraal en staatsburgerschap

Ons tweede punt betrof het gegeven dat de bewindslieden meer dan eens refereren aan de publieke moraal en aan staatsburgerschap. Hun gedachtengang lijkt, wat dit punt betreft, in grote lijnen de volgende te zijn. De overdracht van waarden en normen in opvoeding en onderwijs komt in feite neer op het stimuleren en cultiveren van goede eigenschappen of deugden. Wij, als openbare ambtsdragers, verdedigen uitsluitend waarden en normen die deel uitmaken van de publieke moraal. En in de overdracht van deze moraal, wordt het kind of de leerling de deugden bijgebracht die constitutief zijn voor goed burgerschap.

Op deze gedachtengang valt ons inziens weinig af te dingen. Maar omdat de bewindslieden twee verschillende typen van waarden en normen op het oog hebben, verbinden zij goed burgerschap met andersoortige deugden. Het inprenten van basisregels bestaat in het aankweken en ondersteunen van een elementair pakket van morele deugden, waarbij vooral te denken valt aan een zekere mate van medemenselijkheid of non-vijandigheid, specifieke disposities van eerlijkheid en betrouwbaarheid, en wellicht ook een minimale vorm van behulpzaamheid. Zonder deze deugden, zo zouden we in het algemeen kunnen zeggen, missen burgers de intrinsieke motivatie om af te zien van vormen van gedrag die als crimineel kunnen worden aangemerkt. Het bijbrengen van een innerlijke binding aan de grondrechten echter, behelst het cultiveren van de deugden die corresponderen met de twee rechtvaardigheidsprincipes van Rawls. Tot deze groep van morele deugden rekent Rawls allereerst 'a sense of justice', die hij typeert als het vermogen en de gezindheid om de principes van rechtvaardigheid te begrijpen, toe te passen en dienovereenkomstig te handelen. Daarnaast noemt hij nog een aantal andere goede eigenschappen, die in feite in de deugd van rechtvaardigheid besloten liggen, waaronder tolerantie, redelijkheid en compromisbereidheid (vgl. 1987, p. 17; 1988, p. 263). Bij ontstentenis van deze deugden, zo kunnen we in het algemeen stellen, missen burgers de intrinsieke bereidheid om de liberaal-democratische inrichting van onze samenleving te ondersteunen en hoog te houden.

De meer recente publikaties van Rawls hebben ons op het spoor gebracht van een belangrijk verschil tussen deze twee groepen van deugden en dus ook, indirect, van nog een ander verschil tussen de corresponderende klassen van waarden en normen. Rawls beschouwt zijn conceptie van rechtvaardigheid als een *politieke* conceptie. Wat hij daar onder andere mee bedoelt is dat zijn principes van rechtvaardigheid slechts van toepassing zijn op de basisstructuur van een democratische rechtsstaat. In tegenstelling tot meer algemene morele concepties, is zijn theorie van rechtvaardigheid dus niet ontworpen voor sociale verbanden *binnen* de basisstructuur, zoals kerken, universiteiten, verenigingen en het gezinsleven. In overeenstemming met deze beperkte strekking van de rechtvaardigheidsprincipes, kwalificeert hij ook de corresponderende deugden als politieke eigenschappen. Daarmee wil hij zeggen dat deze deugden niet bedoeld zijn voor de mens in zijn rol als kerklid, docent, supporter of ouder, maar eigenschappen zijn die specifiek zijn voor de mens in zijn rol als *burger*. Het is immers deze rol die wordt vastgelegd door de politieke instituties van de basisstructuur van de samenleving (vgl. Rawls, 1988, p. 263-264; 1989, p. 240-242).

Juist in deze koppeling aan een specifieke rol of positie, ligt ons inziens een belangrijk onderscheid met de deugden die verband houden met basisregels. Deze deugden zijn geen kwaliteiten die specifiek zijn voor de mens in zijn rol als burger, maar goede eigenschappen van de mens *als mens*. De praktizering van deze deugden mag worden verwacht in elke rol die de mens uitoefent, of hij nu functioneert als burger, zakenman, leerkracht of ouder. Met andere woorden, de waarden en normen die Ritzen wil overdragen, corresponderen met typisch politieke deugden, dat wil zeggen met deugden die specifiek zijn voor goed burgerschap. De waarden en normen die Hirsch Ballin en Kosto op het oog hebben, vinden evenwel hun pendant in zogenaamde algemene deugden. Maar omdat zulke deugden zogezegd alle rollen en posities doortrekken, inclusief de rol van burger, maken ook deze eigenschappen wel degelijk deel uit van goed staatsburgerschap.

4. Gezin en school

En dan nu ons derde en laatste punt, het verschillend gewicht dat de bewindslieden lijken toe te kennen aan het gezin en de school. Dat het aanleren van basisregels primair de taak is van het gezin, terwijl het cultiveren van een binding aan de principes van rechtvaardigheid vooral een taak is van de school, kunnen we aannemelijk maken met behulp van empirische, ontwikkelingslogische en normatieve argumenten. Kinderen groeien in de regel op in kleine samenlevingsverbanden, veelal een gezin, en ze zullen zich doorgaans de basisregels snel eigen maken. Deze regels zijn relatief eenduidige en concrete voorschriften, die in hoofdzaak bepaalde vormen van gedrag verbieden. Het aankweken van de corresponderende deugden is in eerste instantie een kwestie van voordoen, conditioneren, training en gewoontevorming. Op grond van deze kenmerken van basisregels, alsmede van de wijze waarop de daarmee verbonden deugden tot ontwikkeling worden gebracht, kan aannemelijk worden gemaakt dat de gezinsopvoeding de meest gunstige empirische condities schept voor het zich eigen maken van deze minimale morele code. Conditionering van en training in basisregels geschiedt het meest effectief bij een eenduidige en consequente aanpak. Een dergelijke benadering wordt

het best gerealiseerd door enkele personen met wie het kind een affectieve band heeft. Zo kan een beroep worden gedaan op elementaire vermogens van empathie en sympathie, waardoor het kind zal waarnemen en ervaren welke gevoelens (boosheid, blijdschap, pijn) anderen hebben en geneigd zal zijn regelovertredingen te voorkomen.

Het basisonderwijs lijkt niet de eerste instantie te zijn om het jonge kind basisregels aan te leren. Niet alleen is de relatie tussen de leerkracht en het kind van een andere aard (niet primair een dyadische, affectieve relatie), maar bovendien kan het kind eigenlijk alleen participeren in de onderbouw van het basisonderwijs als het zich tot op zekere hoogte conform de basisregels kan gedragen. Daar komt bij - en dit is een tweede argument - dat het kind van jongs af aan, dus reeds in de voorschoolse periode, zich moet leren gedragen conform deze regels, wil er althans sprake zijn van een enigszins geordend gezinsleven.

Het aannemelijk maken dat de cultivering van politieke deugden vooral een taak is van de school en niet van de gezinsopvoeding, vraagt in het bijzonder ontwikkelingslogische en normatieve argumenten. De persoon als burger is volgens Rawls drager van de deugd van rechtvaardigheid. Het bezit van deze deugd vooronderstelt in de termen van Kohlberg een postconventioneel oordeelsniveau. Immers, de drager van deze deugd is in staat de vigerende basisinstituties als het ware van buitenaf te beoordelen in het licht van principes van rechtvaardigheid. De politieke deugden worden derhalve in elk geval nog niet tot ontwikkeling gebracht in de *vroege* gezinsopvoeding, die nog overwegend aansluit bij preconventionele stadia van morele ontwikkeling. Het is veeleer pas in de hogere vormen van onderwijs dat de deugd van rechtvaardigheid tot ontwikkeling komt. Bovendien is er enige empirische ondersteuning voor de stelling dat de ontwikkeling in de richting van de politieke deugden meer gestimuleerd wordt indien de opvoedeling in andere maatschappelijke associaties of instituten (school, vereniging, kerk) participeert dan alleen in het gezin.

Er zijn ook normatieve argumenten aan te voeren voor de opvatting dat de vorming van politieke deugden niet primair een taak van de gezinsopvoeding, van de ouders behoeft te zijn. Opvoeders hebben het recht hun kinderen te initiëren in hun conceptie van het goede leven, in hun brede moraal, en zij mogen hun hoogste goed of levensdoel aan hun kinderen voorhouden. In tegenstelling tot de overheid in een liberale democratie, die zich zo neutraal mogelijk dient op te stellen tegenover in de samenleving vigerende concepties van het goede leven (het zogenaamde nonperfectionisme), wordt van ouders geen neutrale, maar een meer perfectionistische instelling verwacht en getolereerd. Als de liberale democratieën gekenmerkt worden door een onomkeerbaar pluralisme en deze staatsvorm het mogelijk maakt dat burgers als vrije en gelijke personen vorm geven aan uiteenlopende concepties van het goede, dan mogen ouders hun levensidealen en levensovertuigingen overdragen aan hun kinderen. Hiermee lijkt een normatieve rechtvaardiging gevonden te zijn voor de opvatting dat het opvoeden tot de politieke deugden niet per se een taak van de gezinsopvoeding behoeft te zijn. Niet alle orthodox-marxistische en fundamentalistisch christelijke of islamitische opvoeders zullen het tot hun taak rekenen de kinderen de beginselen van onze democratische rechtsstaat bij te brengen. De noodzaak om derhalve in het onderwijs expliciet aandacht te schenken aan de vorming van de politieke deugden is dan een conclusie die door de meerderheid

der burgers in een democratische samenleving onderschreven zal worden. Bovendien lijkt een negatief geformuleerde conditie ten aanzien van de opvoeders in dit verband gerechtvaardigd: de gezinsopvoeding mag de vorming van de morele eigenschappen die kenmerkend zijn voor de burger in onze samenleving niet onmogelijk maken.

Vanuit de overheid gezien geldt dat de vorming van de politieke deugden niet alleen mag worden toevertrouwd aan de ouders. Amy Gutmann acht het de taak van de overheid er op toe te zien dat kinderen in het onderwijs toegerust worden met die kritische vermogens die het evalueren van verschillende concepties van het goede - ook die van hun opvoeders - mogelijk maken: "The same principle that requires a state to grant adults personal and political freedom also commits it to assuring children an education that makes those freedoms both possible and meaningful in the future" (1987, p. 30). Het onderwijs, en daarmee de vorming van de politieke deugden, is een voorwerp van aanho[illegible] zorg van elke liberaal-democratische regering; zij dient er op toe te zien dat het onderwijs, openbaar en bijzonder, op dit punt voldoet aan de eisen van deugdelijkheid. De vrijheid van richting van het bijzonder onderwijs wordt zo afgegrensd door onder andere de beperkingen die gegeven zijn met het leerlingen aanleren van de politieke deugden.

Summary

In this paper the distinction between two different classes of values and norms, *viz.* basic rules and basic rights, is partially explained. It is argued that this distinction corresponds with two different interpretations of citizenship, *viz.* in terms of certain general virtues and in terms of political virtues. A reasonable case is made for the thesis that the cultivation of the general virtues is primarily a task of family education, whereas helping the child to acquire the political virtues is basically a task of the school.

Correspondentieadres: B. Spiecker en J.W. Steutel, Vrije Universiteit, Vakgroep Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, Nederland

Literatuur

Brandt, R.B. (1979). *A theory of the Good and the Right.* Oxford: Clarendon Press.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education.* Princeton: Princeton University Press.

Hirsch Ballin, E.M.H. (1992). *De relativering voorbij.* Rede van de minister op het symposium 'Burgerschap en levensbeschouwing'.

Hirsch Ballin, E.M.H. (1993). Publieke moraal en recht. *Justitiële Verkenningen, 19*/2, 9-27.

Kosto, A. (1991). *Normen in verval of normen in beweging?* Rede van de staatssecretaris op het symposium 'Normvervaging, de zin en onzin van een maatschappelijke discussie'.

Peters, R.S. (1966). *Ethics and education.* London: Allen & Unwin.

Rawls, J. (1980). Kantian constructivism in moral theory. *The Journal of Philosophy, 77,* 515-572.

Rawls, J. (1985). Justice as fairness: Political not metaphysical. *Philosophy and Public Affairs, 14,* 223-251.

Rawls, J. (1987). The idea of an overlapping consensus. *Oxford Journal of Legal Studies, 7,* 1-25.

Rawls, J. (1988). The priority of right and ideas of the good. *Philosophy and Public Affairs, 17,* 251-276.

Rawls, J. (1989). The domain of the political and overlapping consensus. *New York University Law Review, 64*, 233-255.
Ritzen, J.M.M. (1992). Waar is de moraal in het klaslokaal? Interview in *Trouw*, 4 april 1992.
Ritzen, J.M.M. (1993). School moet uitleggen wat democratie inhoudt. *Trouw*, 17 maart 1993.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 179-185

Kindermishandeling: verschuivend probleem of probleem van verschuivingen?

Een historische benadering van de interesse van medici voor de thematiek kindermishandeling

C. STEVERLYNCK

Samenvatting

Deze bijdrage gaat nader in op de interesse van medici voor de thematiek kindermishandeling. In eerste instantie wordt een beeld geschetst van de resultaten van onderzoek dat tot dusverre werd verricht. Daaruit blijkt dat medici reeds vrij vroeg op de hoogte waren van de problematiek. Toen de kinderbeschermingsbeweging omstreeks het midden van de negentiende eeuw opgang maakte, dikte evenwel de weerstand tegen de problematisering van kindermishandeling aan. Tussen 1946 en 1962 verschenen wel een reeks medische publikaties die pleitten voor een herkenning van het fenomeen, maar deze vonden nagenoeg omzeggens geen weerklank. In de jaren 1960 traden, mede door toedoen van de Amerikaanse arts Kempe, verschuivingen op in het begrip kindermishandeling. Het stond niet langer synoniem voor de brede categorie van pauperkinderen die door materiële of morele verwaarlozing de (pre)delinquentie nabij waren, maar spitste zich voortaan enkel toe op jonge kinderen die op fysiek vlak werden gebrutaliseerd. In het tweede deel worden de onderzoeksresultaten aangevuld met gegevens verkregen uit eigen onderzoek. Meer bepaald wijzen wij erop dat medici niet zo blind waren voor het fenomeen kindermishandeling als doorgaans wordt beweerd, maar dat ze zich op een altruïstische wijze sociaal wisten te engageren voor die thematiek. Ter verklaring wordt een en ander gelieerd aan het begrip medicalisering. Die confrontatie noopt én tot een sterke relativering van de betekenis van Kempes 'Battered child syndrom' én tot een herinschatting van de betekenis van de sociale geneeskunde.

Zowel nationaal als internationaal bestaat er een lacune wat de geschiedenis van de kindermishandeling betreft. Toch is het niet alleen deze leemte die mij tot onderzoek in die richting aanzet, ook de misvattingen die bij hulpverleners en wetenschapslui over de geschiedenis van kindermishandeling bestaan, nopen daartoe. In onderstaande bijdrage ga ik in eerste instantie in op de aanzetten die terzake reeds werden gegeven en in een tweede deel probeer ik een en ander met nieuw materiaal aan te vullen en te liëren aan het concept medicalisering.

Het traditionele discours

In de historische introducties van medici en niet-medici worden de bevindingen van de kinderarts-radiologist Jeffrey Coffey, die door middel van röntgenstralen bij kinderen

inwendige bloedingen en fracturen constateerde, doorgaans als het eerste ontdekkingsmoment van kindermishandeling aangeduid. Hoewel Coffey aanvankelijk dacht met een zeldzame kinderziekte te maken te hebben, schreef hij deze symptomen bij nader toezien toe aan verwaarlozing en mishandeling vanwege de ouders. Hij maakte zijn bevindingen in 1946 bekend. Veel invloedrijker was evenwel zijn opvolger Henry Kempe. Door de organisatie, in 1961, van een symposium over kindermishandeling op de jaarlijkse bijeenkomst van de Amerikaanse vereniging van kinderartsen profileerde deze zich als de trendsetter terzake. Ongeveer tegelijkertijd publiceerde hij het befaamd geworden artikel in de *Journal of the American Medical Association* waarin hij het 'battered child syndrom' lanceerde. Dat syndroom werd beschreven als het opzettelijk toedienen van slagen en verwondingen aan een kind van minder dan drie jaar. Kempe situeerde kindermishandeling in een etiologisch model, waarbij ouders werden voorgesteld als pathologische gevallen en het kind als een onschuldig slachtoffer. Het was de taak van de artsen het syndroom te herkennen, een diagnose te stellen en de zaak aan beschermingscomités voor kinderen voor te leggen. Kempes ontdekking wordt als een Copernicaanse revolutie aangeduid (Cichetti & Carlson, p. 8-95). Hem wordt het als grote verdienste aangerekend, het eeuwenoude sociale probleem van kindermishandeling medisch te hebben geherdefinieerd. De medische diagnose, die voortaan aan de basis zou liggen van de onderkenning van het fenomeen kindermishandeling, impliceerde dat somatische indicatoren ingang vonden. Daarmee oversteeg Kempe zijn onmiddellijke naburige professionele omgeving en effende hij de baan voor een meer algemene publieke bezorgdheid voor de problematiek van kindermishandeling.

De introductie van het probleem kindermishandeling in medische kringen viel samen met de toegenomen bekommernis voor de rechten van de marginale burgers in de Verenigde Staten. Ze werd gedragen door het geloof dat de Staat inzake minbedeelden een wezenlijke taak te vervullen had.

Dat het verschijnsel kindermishandeling vóór Coffey en Kempe reeds bij medici gekend was, tonen ons onder meer de publikaties van Ambroise Tardieu, hoogleraar in de forensische geneeskunde te Parijs. In de jaren 1860 publiceerde Tardieu een reeks onthullende wetenschappelijke bijdragen die gebaseerd waren op duizenden lijkschouwingen. Eén ervan was de *Etude médico-légale sur les attentats aux moeurs*, dat tot zesmaal toe werd heruitgegeven en steeds met nieuw materiaal werd aangevuld. In de vijfde editie, daterend van 1867, gaf hij een beschrijving van ruim zeshonderd gevallen van seksueel misbruik en incest. In zijn medisch-juridische tractaten over kindermoord en abortus vulde hij dit rijtje met levendige beschrijvingen van ruim achthonderd kindermoorden aan.

Welke betekenis kan aan de publikaties van Tardieu worden gehecht? Moeten zij worden geïnterpreteerd als een stem in de woestijn binnen het medisch wetenschappelijk circuit? In sommige kringen worden de publikaties van Tardieu en een handjevol geestesgenoten als een incident beschouwd. Ten bewijze hiervan wordt naar Freud verwezen. Freud, die zich aanvankelijk door Tardieus gedachtengoed had laten inspireren, introduceerde namelijk, kort na zijn bezoek aan Parijs, op een wetenschappelijk congres voor psychiaters in 1896, zijn welbekende seductietheorie. Hij meende de 'caput Nilli' te hebben ontdekt door een seksueel trauma als oorzaak van de hysterie aan te duiden. Een storm van

verontwaardiging en de dreigende excommunicatie uit het wetenschappelijk milieu deden Freud zijn oorspronkelijk standpunt herroepen. Het seksuele trauma werd door hem naderhand als een produkt van fantasie afgedaan. Later ondernam Ferenczi, analyticus en vriend van Freud een gelijkaardige poging om het seksuele trauma als grond van de hysterie te beschrijven. Hem was echter eenzelfde lot beschoren. Tot een flink stuk in de twintigste eeuw werd in psychiatrische kringen aangenomen dat seksueel misbruik een zeldzaamheid vormde en dat psychiatrische patiënten over rijke seksuele fantasieën beschikten (Masson). In dat verband kan worden verwezen naar bevindingen van Baartman die in zijn studie van de medische publikaties van na 1860 over venerische ziekten bij kinderen een stelselmatig veronachtzamen van mogelijke signalen van seksueel misbruik constateerde (Baartman, p. 83-97).
Waarom artsen 'semi-wetenschappelijke' onderwerpen als kindermishandeling in de loop van de geschiedenis hebben verdrongen zijn veelvuldig. Hier kan onder meer worden verwezen naar de bekommernis voor hun maatschappelijk aanzien, de behartiging van hun beroepsbelangen, de psychologische moeilijkheden met de diagnose 'kindermishandeling' en de vrees voor de juridische weerslag van het stellen van dergelijke diagnose (Pfohl, p. 311-315).

Het feit dat in de jaren zestig vrij plots interesse opduikt voor de problematiek van kindermishandeling wordt doorgaans in het traditioneel discours verklaard vanuit de wetenschap dat men zich voordien vrijwel uitsluitend op het kind en niet op de mishandelaar had gericht. De beschermingsbeweging die ten aanzien van minbedeelde kinderen in het algemeen en mishandelde kinderen in het bijzonder in de laatste decennia van de negentiende eeuw op gang was gekomen, leek niet uit te gaan van het feit dat kinderen van hun mishandelende ouders moesten worden gered, maar van de behoefte tot vrijwaring van de maatschappij van delinquenten. De negentiende-eeuwse beweging maakte geen onderscheid tussen armoede en mishandeling en daarom werd kindermishandeling nog niet beschouwd als een vorm van deviantie. Men legde zich toe op de risico-groep kinderen uit industriële centra, woonachtig in krotten en opgevoed door alcoholverslaafde ouders. In de jaren 1960 traden echter verschuivingen op in het begrip kindermishandeling. Het stond niet langer synoniem voor de brede categorie van pauperkinderen die door materiële of morele verwaarlozing de (pre-)delinquentie nabij waren, maar het spitste zich voortaan toe op jonge kinderen die op fysiek vlak werden gebrutaliseerd.

Een nuancering dringt zich op.

Toch vallen uit de geschiedenis diverse argumenten te halen voor de stelling dat medici lang niet zo blind waren voor de problematiek 'kindermishandeling' als hedendaagse onderzoekers laten uitschijnen. Zo was de Engelse 'Society for the prevention of cruauty against children', die in de jongste decennia van deze eeuw vrij actief was, sterk medisch van inslag. Daarenboven werd de hulp van artsen vaak ingeroepen en verleenden deze hun medewerking (*Les établissements*..., p. 52).

In België speelden artsen eveneens een vooraanstaande rol in de kinderbeschermingsbeweging die zich vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw ontwikkelde. Omstreeks

de eeuwwisseling werd er in psycho-pedagogische, juridische en medische kringen een 'markt van het kind' gecreëerd. Groepen van juristen, 'pedagogen', 'psychologen' én artsen richtten verenigingen op met het oog op de indijking van de kindersterfte en de zorg voor lichamelijk mishandelde en moreel verwaarloosde kinderen (De Clerck, et al., p. 33).

Vooral op het vlak van de hygiëne, kinder- en zuigelingensterfte speelden artsen een vooraanstaande rol. Enkelen onder hen trokken als eersten de aandacht van de publieke opinie op 'les assurances de décès d'enfants' als bijkomende en stimulerende factor in de hoge zuigelingensterfte. In maart 1904 bijvoorbeeld werd mede op het initiatief van de 'Société royale de médecine publique', te Brussel de 'Ligue nationale belge pour la protection de l'enfance du premier âge' opgericht (De Vroede, p. 17). Inzake de voorlichting van moeders tot het hanteren van meer gezonde en hygiënische opvoedings- en verzorgingsactiviteiten, lieten de artsen zich gelden in initiatieven zoals de 'gouttes de lait' en de zuigelingenconsultaties (*Revue de l'éducation*, p. 227-237; p. 273-275). Ze vonden daarvoor een toegangspoort tot de medicalisering van de prille-gezinsopvoeding (Fuchs).

Ook bij het aanklagen van de kinderarbeid in België bevonden artsen zich in de frontlinies. Bekende voorbeelden zijn de geneesheer Silade te Brussel en het Gentse artsenduo Heyman en Mareska die diverse misbruiken in de katoennijverheid aan het licht brachten (Deweerdt, p. 48). Toen de centrale overheid zich in het midden van de negentiende eeuw meer en meer ging bezighouden met de hygiëne in fabrieken, mijnen en ateliers en groots opgezette enquêtes organiseerde, maakten tientallen artsen en medische commissies daar deel van uit. Mede onder druk van de artsen werd met schuchtere hervormingen op het vlak van vrouwen- en kinderarbeid een begin gemaakt. Bovendien werd artsen ook meer direct voorgehouden hoe ze zich ten aanzien van de thematiek kindermishandeling moesten gedragen. Zo pleitte Salsmans, professor in de zedenleer, in zijn *Geneeskundige plichtenleer* uit 1919, voor een verregaande medische bemoeienis. Hij klaagde de volgende wantoestanden aan: "vroedvrouwen of artsen hebben tot schande van hun beroep, als een afschuwelijke specialiteit op zich genomen 'engeltjes naar de hemel te zenden'; ontaarde ouders trachten van hun kinderen 'verlost' te worden door uithongering en allerhande mishandeling: in al deze en dergelijke gevallen waar de dokter slechts onder beroepsgeheim kennis van hebben zou, en waar wezenlijk een erge aanslag op het leven van onschuldigen gepleegd wordt, moet hij trachten, zoo er eenig doelmatig middel toe is, de slachtoffers te redden" (Salsman, p.104). Garot, die na de Tweede Wereldoorlog als medisch adviseur van het N.W.K. fungeerde, was eveneens van mening dat artsen op het vlak van kindermishandeling moesten tussenkomen, hetzij als directeur, als spreker of als gezinsarts. Daarnaast moesten er zijns inziens, in navolging van wat te Parijs gebeurde, cursussen kinderbescherming worden georganiseerd voor artsen en studenten geneeskunde. Naast de arts hadden uiteraard ook de verpleegster-bezoekster en de vroedvrouw een cruciale rol te vervullen (Garot, p. 17-91).

Verklarend voor bovenstaande evolutie werkt het begrip medicalisering. Het medicaliseringsproces ging in de late achttiende eeuw van start en kende vooral in het laatste kwart van de vorige eeuw een tempoversnelling. Niet alleen kwamen steeds

meer mensen met de arts als zodanig en met allerhande instellingen waar de medicus een voorname rol speelde, in aanraking, meer nog, steeds meer domeinen werden door de geneeskunde geannexeerd of beïnvloed. De arts wist zijn maatschappelijke rol te bestendigen en zijn aandeel in bepaalde domeinen uit te breiden door precies die sectoren en gebieden (zoals seksualiteit, geboorte en dood, de behandeling van alle vormen van afwijkend gedrag, gerechtelijke psychiatrie, enz.) aan te wijzen waar men zijn rol als onmisbaar beschouwde of waar geen relevante alternatieven voorhanden waren (Steverlynck, p. 91-101).

Een van de belangrijkste redenen voor het professioneel succes van de arts lag in de toegenomen belangstelling vanwege de overheid voor zowel de sociale rol van de arts, als voor de sociale functies van de medische wetenschap. Er kan zelfs sprake zijn van een toenemende belangenconvergentie van de medici en de maatschappij. In de eerste plaats was er in de achttiende eeuw een groeiende aandacht waar te nemen voor de epidemiologie. De studie van de epidemieën bestond uit een onbegrensde reeks waarnemingen van het fysisch en menselijk milieu in relatie tot diverse ziektegevallen (Velle). In de studies die doorgaans bekend stonden onder de naam 'medische topografie' werd een grondige doorlichting gemaakt van de arbeiderswijken in het algemeen en het opvoedingsmilieu in het bijzonder. Aanklachten tegen incest, seksueel misbruik, nefaste opvoedingspraktijken, verregaande verwaarlozing en mishandeling kwamen daarin herhaaldelijk aan bod. Die getuigenissen kwamen tegemoet aan de behoefte van de overheid om de mentaliteit en alle aspecten van het dagelijks leven te doorgronden en te beheersen. Bovendien reikten de medici de overheid niet zelden oplossingen aan voor problemen die de toenemende industrialisering met zich bracht zoals verpaupering, prostitutie, alcoholisme... Overtuigd van zijn deskundigheid en de superioriteit van zijn kennis wierp het medisch corps zich op als dé architecten van een betere samenleving, als dé adviseurs van overheid en individu.

In het medisch vertoog van de negentiende eeuw werd beklemtoond dat de artsen de enigen waren die de totale mens wisten te doorgronden. Ze ontpopten zich als ware observators die via precieze waarnemingen de bestaande sociale mistoestanden kenden en konden analyseren. Steeds weer lag het accent op de profylactische rol van de arts. Hij bood zichzelf aan als de raadgever bij uitstek, als de 'nieuwe biechtvader', eerst bij de gegoede klassen en na de Eerste Wereldoorlog geleidelijk aan bij de bredere bevolkingslagen.

Het is in dit licht dat, mijns inziens, de bevindingen van onder andere Tardieu moeten worden gezien. Zijn medisch-juridische tractaten inzake seksueel misbruik en incest mogen dan nog van weinig betekenis zijn voor de huidige geneeskunde, toch zijn ze belangrijk in het licht van de geschiedenis. Meer bepaald kunnen ze niet los worden gezien van de acties ten aanzien van de 'poor and pregnant' in het negentiende-eeuwse Parijs en moeten ze daarenboven gelieerd worden aan het depopulatiedebat dat in het toenmalige Frankrijk heftig werd gevoerd. Voorts wordt er in het tot nu toe verrichte onderzoek voorbijgegaan aan de wijze waarop de geneeskunde zich in de negentiende eeuw profileerde en het feit dat zulks grondig verschilde van de wijze waarop ze dat in de jaren 1960 pleegde te doen. Het isoleren van strikt medische bevindingen, medische concepten en aspiraties van het gangbare sociale kader is niet alleen een weinig vruchtbare

onderneming, ze is bovendien niet van gevaar ontbloot. Al te veel leidt ze tot overhaaste en onnauwkeurige conclusies. Wanneer we echter de geschiedenis van de medische interesse voor de problematiek 'kindermishandeling' liëren aan het begrip medicalisering, zal de betekenis van Kempe wellicht anders worden ingeschat. Zijn medische herdefiniëring van het eeuwenoude sociale probleem van kindermishandeling ressorteerde niet de positieve effecten waarop ze aanspraak meent te mogen maken. Vooreerst hield ze een verenging en vernauwing van het concept kindermishandeling in. Binnen het medische corps werd in de eerste jaren na Kempes ontdekking dan ook heel wat kruit verschoten om het begrip kindermishandeling breder te conceptualiseren. Daarenboven werd de veelbelovende stap die Kempe met de introductie van zijn 'battered child syndrom' had gezet, slechts twijfelend gevolgd. In medische kringen spitste de discussie zich aanvankelijk toe op de ethische dualiteit tussen beroepsgeheim en meldingsplicht (Matthieu, p. 4-33; Van Heulekom, p. 82). Vanaf de jaren 1970 en 1980 werden in België geregeld wetsontwerpen en -voorstellen ingediend om de impasse te doorbreken (Le Clef, p. 227).

Summary

This paper deals with the attention of physicians with child abuse through history. On the first hand we make a review of the results of historical research about child abuse. Out of this comes clear that physicians had knowledge about the child abuse problem. In the middle of the nineteenth century although, the problem of child abuse was not longer taken serious. Between 1946 and 1962 there were although a few medical publications who stand in for the recognition of the phenomenon. There was a change at the moment on which Henry Kempe introduced the concept 'battered child syndrom'. These research results will be completed with information of own research in a second part of this article. From this appears that the physicians were not so blind for the child abuse problem but they had become engaged socially in an altruistic manner. On top of this own and other results were linked with the concept medicalisation. This confrontation compels us to a strong relevation of the influence of Kempe and to a rewarding of the social medical science.

Correspondentieadres: C. Steverlynck, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Literatuur

Baartman, H.E.M. (1991). Een historische verkenning van reacties op signalen van seksueel misbruik van kinderen. *Nederlands tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 2*(VII), 83-97.

Cichetti, D., & Carlson, V. (1989). *Childmaltreatment Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect.* Cambridge: University Press.

De Clerck, K., e.a. (1984). *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940).* Tielt: Lannoo.

De Vroede, M. (1985). Les assurances sur décès d'enfants en France et en Belgique au début du XXe siècle. *Population et famille, 57*(november), 17.

Deweerdt, D. (1980). *En de vrouwen? Vrouw, vrouwenbeweging en feminisme in België 1830-1960).* G ent: Masereelfonds.
Office de la protection de l'enfance. (1920). *Les établissements affectés aux enfants de justice en Angleterre. Rapport de la mission chargeé d'étudier l'organisation des établissements pour enfants de justice en Angleterre.* Brussel: Office de la protection de l'enfance.
Fuchs, R. (1992). *Poor and pregnant in Paris. Strategies for survival in the nineteenth century.* New Brunswick: Rutgers university press.
Le Clef, M. (1985). *Het onderzoek, de toestand en de voorzieningen met betrekking tot kindermishandeling in Nederland en België.* Leuven: Katholieke Universiteit, Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen.
Masson, J.M. (1986). *Traumatische ervaring of fantasie. Freuds rampzalige herziening van de verleidingstheorie.* Amsterdam: Van Gennep.
Matthieu, E. (1984). *De werking van de centra voor hulpverlening inzake kindermishandeling. Een literatuuronderzoek en een exploratief onderzoek in Vlaanderen.* Leuven: Katholieke Universiteit, Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen
Pfohl, S.J. (1977). The discovery of child abuse. *Social Problems, XXIV,* 311-315.
(1906). *Revue de l'éducation familiale, 5,* 227-237; 273-275.
Salsman, J. (1919). *Geneeskundige plichtenleer. Deontologia medica.* Leuven: De Vlaamsche Boekkenhalle.
Steverlynck, C. (1990). En toen zijn de artsen gekomen...over de medicalisering van het opvoeden in België en Nederland in de 19de en 20ste eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift, XV*(maart/april), 91-101.
Van Heulekom, G. (1982). *Kindermishandeling, een complex crisisverschijnsel met psychopedagogische complicaties.* Leuven: Katholieke Universiteit, Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen.
Velle, K. (1991). De nieuwe biechtvaders. De sociale geschiedenis van de arts in België. Leuven: Kritak.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 187-194

Het gezin als androgyne gestalte

Over de vroegromantische wortels van de pedagogische waardering van het gezin

H. VAN CROMBRUGGE

Samenvatting

Deze studie vertrekt van de hypothese dat de moderne familiale pedagogiek slechts door de romantiek mogelijk was. Omwille van het romantisch symbolisme in het denken over het leven van de man, de vrouw en de liefde, kon de familie als de plaats bij uitstek van de heteroseksuele liefde, gezien worden als een noodzakelijke pedagogische omgeving. Aandacht wordt verder besteed aan het belang van de heteroseksuele liefde bij Fröbel en Novalis.

Inleiding

Durkheim noemde het moderne gezin een *'famille conjugale'* (Lacan, 1984, p. 17). Eén van de meest typische kenmerken van dit gezin is immers dat het gefundeerd is in een *'emotionele seksuele partnerrelatie'* (Van Setten, 1987, p. 9). Man en vrouw worden geacht elkaar te beminnen en daarom met elkaar getrouwd te zijn.

In een eerdere bijdrage (Van Crombrugge, 1991) hebben we aangegeven hoe deze echtelijke liefde begrepen werd als een garant voor de pedagogische gerichtheid van de ouders en hoe hiermee de biologisch-pedagogische connectie gelegitimeerd werd binnen een modern project. We hebben daar ook aangegeven hoe Hegel in zijn rechtsfilosofie als eerste deze pedagogische legitimatie van de echtelijke liefde formuleert. Het opvoeden - de ontplooiing van de individualiteit van de persoon van het kind - ligt in het verlengde van de via het huwelijk en de geslachtsdaad naar eenheid strevende liefde van man en vrouw. In deze bijdrage gaan we nader in op de *'Ideengeschichte'* van deze positieve waardering van de echtelijke liefde voor de opvoeding. Bestaand onderzoek geeft ons weinig antwoorden. We weten dat de echtelijke liefde behoorde tot het gezinsideaal maar in werkelijkheid veel minder funderend was voor de burgerlijke gezinsvorming (Shorter, 1977, p. 247-248). Over de wijze waarop in pedagogische geschriften deze echtelijke liefde gerecipieerd werd weten we echter niet veel. Enerzijds lijkt voor de opvoeding de moederliefde de enige liefde te zijn (Badinter, 1983); anderzijds is er de angst van filantropen en verlichte pedagogen voor seksualiteit (Rutschky, 1984). Gelet op de beperkte tijd en ruimte kan ik hier niet alle stappen van mijn eigen historische verkenning aangeven en verantwoorden. Ik beperk me tot het aangeven van de belangrijkste bevindingen.

De voorgeschiedenis

Een positieve waardering van de echtelijke liefde voor de opvoeding vinden we niet bij Rousseau, noch bij Pestalozzi.

Vandevelde (Vandevelde, 1967, p. 95-112) meent dat Rousseau de grondlegger is van de moderne pedagogische waardering van het gezin. Hiervoor verwijst hij naar de roman *La nouvelle Héloise* en de familiale idylle van Clarens die daar geschilderd wordt. Wanneer we deze roman echter aandachtig in zijn geheel beschouwen zien we hoe deze eerder een illustratie is van het onvermogen van Rousseau de heteroseksuele liefde positief te waarderen, wat meer bepaald ook voor de opvoeding van groot belang is. De ware romantische liefde van Julie voor haar gouverneur wordt door Julie als onkuis ervaren. Bovendien wordt ze verboden door haar vader. Deze dwingt haar tot een huwelijk met een oude man. De familiale idylle die daarop volgt is een lofzang op de moederliefde, maar niet op de echtelijke liefde: Julie verliest het leven bij het redden van het leven van haar zoon. Ook in Emile zijn de opvoeders niet de elkaar liefhebbende ouders. Emile mag ouders hebben, hij mag ze respecteren, maar hij moet zijn gouverneur gehoorzamen. Wanneer Emile trouwt met Sophie, kan opnieuw de moederliefde bezongen worden. We zien echter hoe Emile en Sophie de gouverneur opnieuw ter hulp roepen om hun kinderen op te voeden. Hun liefde volstaat niet om hen tot opvoeders te maken (vgl. Hirsch, 1992).

Ook in Pestalozzis pedagogiek van de '*Wohnstubenkraft*' is geen plaats voor de echtelijk liefde. Pestalozzi zet alles op de moeder - veel meer dan Rousseau trouwens (vgl. Van Crombrugge, 1991). Bij Pestalozzi vinden we een ongedifferentieerd spreken over familie en moeder. De vaderfiguren hebben ofwel geen duidelijk onderscheiden rol van de moederfiguren, ofwel zorgen ze voor het levensonderhoud en zijn ze voor de rest perifeer aan het opvoedingsgebeuren (vgl. Klee, 1955). En zelfs in '*Gesetzgebung und Kindermord*', dat cruciaal is voor het begrijpen van Pestalozzis houding tegenover seksualiteit (Hoof, 1987) heeft de echtelijke liefde geen pedagogische gerichtheid: het bevredigen van het seksuele verlangens waarborgt eerder de rust en kalmte noodzakelijk voor een ongestoord opgroeien van het kind.

Fröbel

Wanneer Fröbel de theorie van Pestalozzi poogt weer te geven, schrijft hij echter zonder meer het volgende: '*Pestalozzi nimmt den Menschen nach seiner Erscheinung. Der Mensch erscheint aber nicht allein, nicht für und durch sich; er erscheint bedingt, bedingt durch Vater und Mutter und durch das diese beide Bindende und Vereinigende, durch die Liebe. So wird der Mensch Kind, d.h. Inbegriff der Vater- und Mutterliebe. (...) Man denke sich Vater und Mutter durch Liebe vereinigt, um das Kind, den Inbegriff dieser ihrer Liebe zu einem selbständigen Wesen durch Erziehung zu erheben.*' En hij besluit: '*Kann es treuere, sorgendere Pflegerinnen, Entwicklerinnen dieser sichtbar gewordenen Liebe dieses selbständigen Wesens, diese Kindes geben, als eben diese Vater-, eben diese Mutter-, eben die diese beiden miteinander verbindende gegenseitige Liebe, welcher es sein Dasein verdankt, ja deren Inbegriff es selber ist?*' (Fröbel, 1809, p. 156).

Fröbel stelt dat voor Pestalozzi het kind als verpersoonlijking van de echtelijke liefde door de man en vrouw het best opgevoed kan worden. Iets wat bij Pestalozzi niet aanwezig is. (In het vervolg van zijn weergave moet Fröbel zich noodgedwongen beperken tot het onderlijnen van de rol van de moeder zoals deze inderdaad bij Pestalozzi te vinden is.)

Soëtard heeft aangetoond dat Fröbel zich eigenlijk steeds begrepen heeft als diegene die de waardevolle praktijk van Pestalozzi op begrip wou brengen maar dat hij hierbij aan Pestalozzi een systeem opgedrongen heeft. Hij begreep zichzelf als de 'theoloog' van het 'geloof' van Pestalozzi (Soëtard, 1990a, p. 161). Fröbel wou zich niet beperken tot het weergeven van het menselijke in zijn vaak elkaar tegensprekende verschijningsvormen, hij wou een theorie ontwikkelen die vertrok van de ene ware oorspronkelijke zin van het bestaan, het '*Urgesetz*' dat alles en iedereen doordringt (Soëtard, 1990). De plaats en betekenis in Fröbels systeem van de liefde tussen man en vrouw, van de verwezenlijking van de liefde in het kind en de opvoeding van het kind, toont zich het duidelijkst in een gelegenheidsgeschrift '*Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr 1836*' (Fröbel, 1836).

De vernieuwing en verjonging van het leven houdt in het aanwezig stellen van de totale mensheid in elk mensenleven. De mens is weliswaar '*Gliedganzes der Menschheit*', omvat alle elementen van het bestaan, hij moet zich hiervan echter bewust worden en vanuit dit bewustzijn streven deze mensheid in zijn omvattendheid in zijn leven daadwerkelijk te realiseren. Deze mensheid is de openbaring van God in tijd en eindigheid. Op de vraag naar de voorwaarden onder de welke de mens kan komen tot dergelijk vernieuwd leven, geeft Fröbel het volgende antwoord: '*Unmittelbar da, wo Du als Mensch erschienen bist, in der Familie, in diesem Ganz- und Volleben. - Denn Du, Mensch, bist ja, wie ich, die Menschheit, ein in sich gegliedertes Lebensganze. Also auch nur in einem solchen Menschenganzen kannst Du, Mensch, Dein ganzes und volles Leben leben. Und ein solches, Fülle des Lebens in sich einigendes, gegliedertes Ganze ist die Familie. Nur an dem entgegengesetzt Gleichen und durch dasselbe, das weißt Du, kann jedes Wesen sein Sein und Selbst einzig entwickeln. Das gegliederte Ganzwesen, welches Du, Mensch, in Dir bist, ist aber die Familie in gleicher Weise außer Dir. Darum, nur in einer Familie, nur unter der Bedingung des Erscheinens reinen Familienlebens erreichst Du, Mensch, Dein hohes Ziel; so wie das Erscheinen eines Menschen und einer Familie, das Erscheinen reinen Menschenlebens und Familienlebens gegenseitig unzertrennlich ist, eines das andere bedingt, fordert.*' (Fröbel, 1836, p. 503-504).

Het gezin stelt de totale mens voor. Door het zuivere gezinsleven kan de mens zich dan ook totaal ontplooien. Bovendien: alleen door het leven in gezinsverband kan de mens tot ontplooiing komen. En wat nog meer is: in het gezin zal hij met zekerheid zijn volkomen bestemming bereiken.

De argumentatie van Fröbel voor deze centrale positie van de familie komt op het volgende neer. Alle zijnden kunnen maar zijn enerzijds in hun onderlinge verscheidenheid, anderzijds in hun streven naar het alles verbindende zijn, hun funderende eenheid. Voor de mens betekent dit dat hij enerzijds maar kan bestaan en tot zichzelf komen in de verschijning van man en vrouw; en anderzijds in het opheffen van deze '*verstrooid-*

heid' van de mensheid in en door het kind. De vereniging is het huwelijk. Het huwelijk is '*das erste Gesetz*', het leven dat voorafgaat aan het geïndividueerde en gescheiden bestaan.

Vader, moeder en kind omvatten samen het begrip van God. De vader staat voor het scheidende, de moeder voor het verbindende, het kind voor de eenheid: de liefde. Liefde is bron van alles, is het principe van de verscheidenheid van de zijnden, is het principe van het streven van de zijnden naar het ene zijn, is het ene zijn zelf. Deze liefde kent drie gestalten: het vermoeden en zoeken dat er een ander is dat het eigen bestaan aanvult, het streven naar eenwording met dat andere, het verlangen naar bevestiging dat het geliefde inderdaad aanvullend is, m.a.w. dat de liefde wederkerig is.

In zijn hoofdwerk '*Die Menschenerziehung*' (Fröbel, 1826) vinden we deze opvatting in een gedeseksualiseerde vorm. Vorming wordt hier beschreven als een wisselend proces van verinnerlijking van de verscheidenheid van de zijnden en veruitwendigen van deze - in het innerlijke tot eenheid gebrachte - verscheidenheid, die getoetst moet worden aan de reeds aanwezige eenheid van het woord (vgl. Ballauff, 1953, pp. 64-73). In een '*Selbstanzeige*' van dit boek, tracht Fröbel dit te verwoorden met de begrippen uit '*Erneuung des Lebens*'. Bovendien trekt hij een interessante conclusie uit de wederkerigheid van de liefde: de familie is de enige plaats '*wo die Selbsterziehung und die Erziehung Anderer, die echte Wechselerziehung, unzertrennbar durch die Sache und mit der Erscheinung selbst gegeben ist*' (Fröbel, 1838-1840, pp. 266).

De (vroeg)romantische bestaanservaring

Waar heeft Fröbel de inspiratie gevonden om (gezins)opvoeding op deze wijze te begrijpen? Giel stelt dat Fröbel '*das Problem der pädagogischen Praxis mit keinem dieser (= verlichtings en/of idealistische) Denkmuster seiner Zeit angeht, sondern seine Vorstellung aus tieferliegenden älteren Quellen speist*' (Giel, 1979, pp. 250). De wijze waarop Fröbel het gezin ter sprake brengt verwijst echter duidelijk naar een welbepaald 'denken' van zijn tijd: de vroegromantiek.

In het hedendaagse romantiek-onderzoek spreekt men van een romantische bestaanservaring (Vietta, 1983). Enerzijds is er een fundamentele onvrede met het bestaan, een existentieel '*Leiden an der Gesellschaft*' (Sprengel, 1977). Anderzijds is er het verlangen naar een nieuwe wereld waarin iedereen volledig thuis kan zijn. De mens voelt zich geïsoleerd, eenzaam, verlaten van de Goden, een fragment. Maar tegelijk voelt hij diep in zich de totaliteit waarvan hij vervreemd is geraakt, de totaliteit waarvan hij deel uitmaakt, de grond waaruit hij ontworteld is.

Pestalozzi lijkt voor Fröbel de belichaming van de verlichte pedagoog te zijn die zich, beperkt tot het bestaan met al zijn tegenspraken, gefragmenteerdheid, dat hij via een mechanistische en uiteindelijk utilitaire opvoeding leefbaar wil maken en houden. De drang om Pestalozzis pedagogiek te systematiseren lijkt dan de keerzijde van de romantische ervaring te zijn: de zoektocht naar een oorspronkelijke eenheid.

Deze ervaring is een aanvoelen, iets wat niet louter verstandelijk en conceptueel te verwoorden is. Daarom wendt de romanticus zich tot een appelatief taalgebruik, tot verhalen en symbolen die de ervaring in zijn negativiteit en positiviteit laat voelen. Mähl spreekt hier over '*literarische Utopien*': '*Im Unterschied zu expositorischen Texten (z.B. dem philosophischen Traktat) gehört es zur Intention der literarischen Utopie, das Gegenbild zu versinnlichen, d.h. deskriptiv und/oder narrativ zu vergegenwärtigen bzw. "wahrscheinlich" zu machen*' (Mähl, 1983, p. 450).

Het meest gehanteerde beeld nu is dat van het gezin. Alle aspecten van het bestaan worden teruggevoerd tot de verscheidenheid van man en vrouw. In hun verschillend zijn ligt hun aantrekkingskracht, vullen ze elkaar aan, hierin ligt de vruchtbaarheid van de polariteit van het bestaan. De vereniging van het mannelijke en vrouwelijke baart het kind. Liefde is de kosmische macht van het bestaan. Met deze figuur kan de fragmentering van het individuele bestaan aangegeven worden als het uiteenvallen van het mannelijke en het vrouwelijke. Deze figuur laat toe een harmonisch geheel van polaire spanningen te denken en 'waarschijnlijk' te maken: het huwelijk van man en vrouw dat vruchtbaar is en het kind voortbrengt. Hiermee wordt ook aannemelijk dat het anders kan, dat de gefragmenteerdheid van het bestaan opgeheven kan worden: nl. in en door de liefde. Hier ligt de ware grond van de positieve appreciatie van het kind in de romantiek: het staat voor het andere, het nieuwe dat al het vorige opheft (Mähl, 1965, p. 362-371).

De romanticus die de mogelijkheden van deze symboliek het duidelijkst laat zien is Novalis - algemeen beschouwd als dé representant van de vroegromantiek (Frank, 1969) - zowel in zijn filosofische fragmenten als zijn literair werk. '*Hardenbergs Geist ist ... absolute Familie*' aldus Schlegel (Kittler, 1981, p. 421). '*Nur insofern der Mensch also mit sich selbst eine glückliche Ehe führt und eine schöne Familie ausmacht, ist er überhaupt Ehe- und Familienfähig*' (Novalis, 1965, p. 541). '*Alle Menschen sind Variationen eines vollständigen Individuums d.h. einer Ehe*' (Novalis, 1965, p. 564).

Elke mens is '*Glied*' van het Universum. D.w.z. hij bevat alle elementen ervan, zij het in een bepaalde combinatie. Om alle elementen tot hun recht te laten komen, zoekt elke zijnde zijn '*entgegengesetzt Gleiche*'. De man de vrouw, de geliefden het kind. In elk '*Glied*' herschikken zich de elementen in en door de vereniging en scheiding van een ander (Senckel, 1983). De consequenties van deze 'metafysica' voor de mensvisie zijn door Novalis herkend (Frank, 1984). '*Pluralism ist unser innerstes Wesens ...*' (Novalis, 1968, p. 571). '*Die Menschen verändern sich gegen die Extreme, und sind nur das, was sie nach ihrer Umgebung und gegen die Gegenstände und Gegenmenschen seyn können - daher Veränderlichkeit der Charaktere und relativer Charakter überhaupt*' (Novalis, 1965, p. 281). '*Wer weiß welche wunderbaren Vereinigungen, welche wunderbaren Generationen uns noch im Innern bevorstehen*' (Novalis, 1968, p. 574).

De betekenis van de echtelijke liefde voor opvoeding en vorming wordt hierdoor nog duidelijker: de geliefden wagen zich niet zomaar in een gemeenschap met iets gegeven (bijv. een bovenindividuele idee), ook niet zomaar in de '*sinnliche Macht der Materie*' (Fink, 1978, p. 221). Ze wagen zich over te leveren aan het onvoorspelbare, aan het

nieuwe, het unieke. Kinderen zijn *'ewige Fremdlingen'* (Novalis, 1977, p. 135), de echtelijke liefde is het openstaan voor deze vreemdelingen.

In zijn romans heeft Novalis de implicaties van deze intuïties verder verkend. In *Heinrich von Ofterdingen* is Heinrich voortdurend op zoek naar zijn ware zelf. Deze vindt hij niet bij de vele mannelijke opvoeders die hij op zijn reis ontmoet, wel bij Mathilde en in de vereniging met haar: tegelijk geliefde en moeder. Hier toont zich de implicatie van de wederkerigheid van de liefde: de liefde baart niet alleen het kind, het vormingsproces van dit kind gebeurt doorheen de liefde, het kind zoekt de geliefden. Kittler (Kittler, 1981) heeft aangegeven hoe Novalis in een sprookje in de roman het uit dit alles volgende Oedipuscomplex en de betekenis hiervan voor de menswording binnen het moderne gezin verhaalt: in en door vrouwenfiguren tracht de zoon zichzelf te vinden, hier voor het eerst begrepen als het zoeken naar herstel van de oorspronkelijke eenheid met de moeder.

Fröbels verhouding tot Novalis

Als Fröbel tot de romantiek behoort dan is dit door zijn verwantschap met Novalis. Hier heeft hij zijn 'systeem' gevonden.

In zijn autobiografie geeft Fröbel aan hoe belangrijk Novalis voor hem was. *'Das ... Buch machte mir die innersten, verborgensten Regungen, Empfindungen und Anschauungen meines Geistes kund, offen und lebendig. Das innerste Sehnen und Streben meines Geistes und Gemüthes lag offen vor mir; mit dem Buche glaubte ich mich selbst weg zu geben, und was dem Buche geschah, fühlte ich, als geschähe es mir, und wohl noch tiefer und schmerzlicher'* (Fröbel, 1832, p. 69). En dit alles is letterlijk te nemen.

Fröbels autobiografie is opgevat als de romans van Novalis. Zo zijn de existentiële ervaringen: het verlies van zijn moeder op jonge leeftijd, het niet erkend worden door zijn stiefmoeder, het op zeer jonge leeftijd getroffen worden door de geslachtelijk gespletenheid van al het leven, beslissende momenten in zijn leven keren ten goede door de familie van zijn moeder die hem helpen als kind van zijn moeder (Fröbel, 1832, passim).

De terminologie die Fröbel hanteert in *'Erneuung des Lebens'* is sterk verwant met deze van Novalis: het consequente gebruik van de term *'Glied'* en *'Gliedganze'* vinden we terug in Novalis' filosofische fragmenten (Novalis, 1965, p. 552-553) en het *'entgegengesetzt Gleiche'* verwijst allicht naar de Fichte-studies van Novalis (vgl. Frank, 1969). Belangrijker is allicht de inhoudelijke verwantschap voor wat betreft de benadering van huwelijk en gezin en de betekenis hiervan voor de zelfontplooiing van de mens: de analogie van mens en gezin, het kind als *'Inbegriff'* van de echtelijke liefde, het vormingsproces als het zoeken naar en zich verenigen met het *'entgegengesetzt Gleiche'*, de *'gleichursprunglichkeit'* van opvoeding van anderen en van zichzelf. Hier worden echter ook de verschilpunten duidelijk. Fröbel hanteert Novalis' *'Realpsychologie'* (Dilthey, in Bollnow, 1953, p. 196) als een pedagogiek. Is voor Novalis de familie op de eerste plaats een beeld, een middel om zich uit te drukken, om *'bey Darstellung des Vollkommnen*

die Langeweile [zu vermeiden]' (Novalis, 1968, p. 435); voor Fröbel is het een normatief ideaal. Uit de analogie van mens en gezin volgt niet dat de mens alleen in en door het gezin mens kan worden. Hieruit volgt ook niet dat de mens met zekerheid zijn oorspronkelijke zelf hier zal vinden, zoals Fröbel meent. Voor Novalis bestaan dergelijke zekerheden niet langer - dit is juist een essentieel element van de romantische bestaanservaring. Ook bestaat er voor hem niet zo iets als een oorspronkelijk zelf, voor en buiten de tijd. De aantrekkelijkheid van het beeld van de liefde en van het gezin is het nieuwe, de onvoorspelbaarheid, de veranderlijkheid die hiermee in de wereld gebracht wordt, de vrijheid die het belichaamt, het geven van zin aan een gefragmenteerd bestaan, zonder oorsprong en zonder einddoel. Fröbel lijkt romantische begrippen te hanteren, zonder evenwel het romantisch probleembewustzijn te hebben. In zijn *Autobiografie* zegt hij zelf dat hij niet begrijpen kan '*wie man in Nacht und Zweifel gerathen könne, wenn man dem innem Leben ruhig nachgehe*' (Fröbel, 1832, p. 64). En in zijn '*Erneuung des Lebens*' overweegt Fröbel naar Amerika uit te wijken: daar kan hij met zekerheid het zuivere gezinsleven uitbouwen en met zekerheid de nieuwe mens opvoeden, daar waar voor de romanticus alleen het geloof bestaat van '*hier ist Amerika oder Nirgends*' (Novalis, 1968, p. 421).

Met de vroegromantiek is de betekenis van de echtelijke liefde voor de persoonsvorming ontdekt. Fröbel heeft deze echtelijke liefde gepedagogiseerd en hieruit de onvervangbaarheid van het moderne gezin als opvoedingsmilieu afgeleid en deze gezinsvorm als pedagogische norm gehanteerd bij de vormgeving van de opvoeding (het zogenaamde 'Familienprinzip' (Wichern). In de latere idealistisch geïnspireerde pedagogische systemen van een Hegel en ook Schleiermacher zal de opvoeding in het gezin ook omwile van de echtelijke liefde geapprecieerd worden, maar tevens om deze reden gerelativeerd worden (zie bijvoorbeeld Krautkrämer, 1979).

Summary

This paper starts from the hypothesis that modern family pedagogy has only been possible throughout romanticism. Because of the romantic symbolism of the male, the female and of love, the family could be viewed as an essential educational environment, the place of heterosexual love. The way heterosexual love is viewed by Fröbel and Novalis is discussed.

Correspondentieadres: H. van Crombrugge, Departement Pedagogische Wetenschappen, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

Literatuur

Badinter, E. (1983). *De mythe van de moederliefde.* Amsterdam: Muntinga. (L'amour en plus: histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle), Paris, 1980)

Ballauff, T. (1953). *Die grundstruktur der Bildung.* Weinheim: Beltz.

Bollnow, O.F. (1953). *Unruhe und Geborgenheit im Weltbild neuerer Dichter.* Stuttgart: Kohlhammer.

Fink, E. (1978). *Grundfragen der systematischen Pädagogik.* Freiburg: Rombach.

Frank, M. (1969). Die Philosophie dessogenannten 'magischen Idealismus'. *Euphorion, 63,* 88-116.

Frank, M. (1984). Das 'fragmentarische Universum' der Romantik. In: L. Dällenbach, & C.L. Hart Nibbrig (Eds.), *Fragment und Totalität.* (pp. 212-224). Frankfurt: Suhrkamp.

Fröbel, F. (1809). Über Pestalozzi. In: F. Fröbel (1966), *Gesammelte pädagogische Schriften. Erster Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Erster Band: Aus Fröbels Leben und kleinere Schriften.* (Ed. W. Lange). (pp. 154-213). Osnabruck: Biblio.

Fröbel, F. (1826). Die Menschenerziehung, die Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Erster Band: bis zum begonnenen Knabenalter. In: F. Fröbel (1951), *Ausgewählte Schriften. Zweiter Band: Die Menschenerziehung.* (Ed. E. Hoffmann). (pp. 7-254). München - Düsseldorf: Küpper.

Fröbel, F. (1832). Aus einem Brief an den Herzog von Meiningen. In: F. Fröbel (1966), *Gesammelte pädagogische Schriften. Erster Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Erster Band: Aus Fröbels Leben und kleinere Schriften.* (Ed. W. Lange). (pp. 32-118). Osnabruck: Biblio.

Fröbel, F. (1836). Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr 1836. In. F. Fröbel (1966). *Gesammelte pädagogische Schriften. Erster Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Zweiter Band: Über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Gehalts.* (ed. W. Lange). (pp. 499-561). Osnabruck: Biblio.

Fröbel, F. (1838-40). Selbstanzeige der Menschenerziehung. In F. Fröbel (1951), *Ausgewählte Schriften. Zweiter Band: Die Menschenerziehung.* (Ed. E. Hoffmann). (pp. 265-281). München - Düsseldorf: Küpper.

Giel, K. (1979). Friedrich Fröbel (1782-1812). In: H. Scheuerl (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Bd.1: Von Erasmus van Rotterdam bis Herbert Spencer.* (pp. 249-269). München: Beck.

Hirsch, G. (1992). 'Sophie' - Experimentum crucis der 'éducation naturelle'. *Zeitschrift für Pädagogik, 38*(1), 27-46.

Hoof, D. (1987). *Pestalozzi und die Sexualität seines Zeitalters. Quellen, Texte und Untersuchungen zur historischen Sexualwissenschaft.* Sankt-Augustin: Richarz.

Kittler, F.A. (1981). Die Irrwege des Eros und die 'absolute Familie'. In: B. Urban & W. Kundszus (Eds.), *Psychoanalytische und psychopathologische Literaturinterpretationen.*(pp. 421-470). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klee, E. (1955). *Die Familienerziehung bei Pestalozzi.* Zürich: Tobler.

Krautkrämer, U. (1979). *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher.* München: Berchmans.

Lacan, J. (1984). *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu.* Paris: Navarin.

Mähl, H. J. (1965). *Die Idee des goldenen Zeitalters im Denken des Novalis. Studien zur Wesensbestimmungen der frühromantischen Utopien und zu ihren ideengeschichtlichen Voraussetzungen.* Heidelberg: Winter & Universitätsverlag.

Mähl, H.J. (1983). Philosophisher Chiliasmus. In: S. Vietta (1983) (pp.149-179.

Novalis (1965). *Das philosophische Werk. Band 1.* (Schriften, II) Stutgart: Metzler.

Novalis (1968). *Das philosophische Werk. Band 2.*(Schriften, III). Stuttgart: Metzler.

Novalis (1977). *Das dichterische Werk.* (Schriften, I). Stuttgart: Metzler.

Rutschky, K. (1984). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Frankfurt: Ullstein.

Senckel, B. (1983). *Individualität und Totalität. Aspekte zu einer Antropologie des Novalis.* Tübingen: Niemeyer.

Shorter, E. (1977). *The making of the modern family.* New York: Basic books.

Soëtard, M. (1990). Fröbels Auseinandersetzungen mit seinem 'geistigen Vater' im Lichte der Nachforschungen. In: S. Springer (Ed.), *Pestalozzi im internationalen Gespräch. Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung Johann Heinrich Pestalozzis.* (pp. 253-267). Zürich: Pestalozianum.

Soëtard, M. (1990a). *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie.* Paris: Armand Collin.

Sprengel, P. (1977). *Innerlichkeit. Jean Paul oder das Leiden an der Gesellschaft.* München: Hauser.

Van Crombrugge, H. (1991). Uw kinderen zijn uw kinderen wel. *Comenius, 43,* 302-316.

Van Setten, H. (1987). *In de schoot van het gezin. Opvoedingscondities in Nederlandse gezinnen in de twintigste eeuw.* Nijmegen: SUN.

Vandevelde, I. (1967). *Jean Jacques Rousseau pedagoog. Een introductie.* Brussel: Elsevier.

Vietta, S. (1983). *Die literarische Frühromantik.* Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

BEST COPY AVAILABLE

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 195-203

Nationalisme, democratie en onderwijsvrijheid

P. VAN DER PLOEG

Intro en samenvatting

In de eerste paragraaf worden twee soorten nationalisme onderscheiden en wordt van elk aangegeven wat de verhouding is tot onderwijsvrijheid als principe van verdeling van pedagogische autoriteit. Een en ander wordt geïllustreerd met twee internationaalrechtelijke voorbeelden en een historisch voorbeeld. In de tweede paragraaf worden twee opvattingen van democratie onderscheiden en wordt ook van deze beide aangegeven wat de verhouding is tot onderwijsvrijheid. Een en ander wordt verlucht met een paar opmerkingen over het democratie-debat. In de derde paragraaf wordt partij gekozen in de discussie over welke democratie-opvatting de beste is (dat wil zeggen: de meest consistente, rechtvaardige en humane). Ondertussen is gaandeweg (aan het slot van de eerste paragraaf en in de derde paragraaf) duidelijk geworden wat er mankeert aan onderwijsvrijheid als principe van verdeling van pedagogische autoriteit.

1. Nationalisme en nationalisme

Nationalisme is het streven naar convergentie van politieke en culturele saamhorigheid: het ideaal is een situatie waarin de politieke gemeenschap met de culturele gemeenschap samenvalt. Ik stel voor twee soorten nationalisme te onderscheiden: segregatief nationalisme en integratief nationalisme.
Segregatief nationalisme: een culturele minderheid in een cultureel verdeelde politieke gemeenschap streeft naar meer zelfbeschikking, veelal met het oog op behoud, bescherming en/of herstel van de eigen culturele identiteit.
Integratief nationalisme: in een cultureel verdeelde politieke gemeenschap wordt gestreefd naar meer culturele eenheid; het kweken van culturele saamhorigheid heeft veelal als doel de politieke verbondenheid te verstevigen en sociale en economische integratie te bevorderen.

De twee nationalismen staan haaks op elkaar. Illustratief voor de tegenstelling is de discussie over de rechten van minderheden tijdens de Conferentie voor Veiligheid en Samenwerking in Europa (CVSE). In het Slotdocument van Kopenhagen (1990) spreken de staten onder meer af dat ze de culturele identiteit van minderheden zullen beschermen en bevorderen door middel van positieve overheidsmaatregelen: minderheden wordt meer zeggenschap over eigen aangelegenheden gegund - een vriendelijk gebaar naar segregatief nationalisme. Verscheidene landen konden hiermee niet instemmen (o.a. de toenmalige Sovjet-Unie, het toenmalige Joegoslavië, Roemenië, Griekenland en

Frankrijk): het versterken van de culturele identiteit van minderheden zou de politieke eenheid in gevaar brengen - het zou integratief-nationalistisch beleid doorkruisen.

Voor beide soorten nationalisme vormt het onderwijs een belangrijk strategisch instrument. Om even bij het voorbeeld van de CVSE te blijven: in de minderheidsbepalingen van het Slotdocument van Kopenhagen worden minderheden rechten toegekend die hun de mogelijkheid geven om eigen onderwijs te verzorgen, met name onderwijs in eigen taal, geschiedenis, cultuur en godsdienst. Deze vrijheid van onderwijs (onderwijs onder minderheidsgezag) is van cruciaal belang voor segregatief nationalisme: eigen onderwijs is een uitstekend medium om behoud of herstel van de eigen culturele identiteit te realiseren. Integratief nationalisme, daarentegen, is allerminst gebaat bij die vrijheid van onderwijs: wanneer elke minderheid zijn eigen onderwijs verzorgt, werkt het onderwijs culturele verdeeldheid in de hand. Dit moet natuurlijk voorkomen worden. Onderwijs dient juist bij te dragen tot culturele eenheid. Hoe meer het onder staatsgezag valt, hoe beter. (Gegevens over CVSE ontleend aan: Coomans, 1992.)

De Nederlandse geschiedenis biedt er een aardige illustratie van hoeveel integratief-nationalisten verwachten van het onderwijs. Begin negentiende eeuw stond na het vertrek van de Fransen de politieke elite rond koning Willem I voor een enorme klus: de betrekkelijk losse rijksdelen en - lastiger nog - de godsdienstig verschillend gezinde volksdelen moesten tot één koninkrijk aaneengesmeed worden. Een in menig opzicht verdeeld gebied en 'volk' moesten in een moderne natie-staat verenigd worden. Vooral de verschillen en spanningen tussen noord en zuid en calvinistisch en katholiek vormden een sta-in-de-weg. Een van de manieren waarop men meer eenheid hoopte te bereiken was het slaken van de traditionele band tussen koningshuis (en centrale overheid) en calvinisme. De politieke elite committeerde zich aan een 'algemeen christendom', gebaseerd op tolerantie, verlichting en non-orthodoxie - een betrekkelijk neutrale godsdienstige gezindheid die verwant was met het vrijzinnige en liberale protestantisme van de toenmalige maatschappelijke bovenlaag. Het 'algemene christendom' diende de publieke godsdienst te worden en als gedeelde ideologie het centrale gezag te legitimeren en de integratie te bevorderen.

De godsdienstsocioloog Wierdsma laat in zijn artikel *Civil religion and the founding of the United Kingdom of the Netherlands* zien hoe men de 'algemeen-christelijke' gezindheid tot uitdrukking trachtte te brengen in proclamaties, officiële ceremoniën en wetgeving. Hij spreekt van een '*symbolic strategy*' (Wierdsma, 1985, p. 8). Dat dit niet vanzelf en zonder tegenspraak ging, blijkt uit de conflicten over onder meer de herinvoering van de algemene dankdagen, vastendagen en bededagen, over de zondagsheiliging, de feestdagen en de ambstgebeden, over de kerkelijke gezindte van de koning en over de godsdienstige ceremoniën rond de inauguratie van de koning (Wierdsma, 1985, p. 9-17).

Gewichtiger dan deze 'symbolische strategie' was de poging het 'algemene christendom' te verbreiden via het nieuw op te zetten volksonderwijs. De politieke elite slaagde er (aanvankelijk) in kerkelijke bemoeienis met het onderwijs te minimaliseren en godsdienstig neutraal (beter: 'algemeen-christelijk') volksonderwijs in te voeren. Er werden kennelijk wonderen verwacht van het *openbare* onderwijs, want heftige kritiek uit alle hoeken

op de godsdienstige neutraliteit ervan, nam men op de koop toe. Binnen afzienbare tijd zou zulk onderwijs eenheid en vrede stichten, zo werd gehoopt. Een ernstige vergissing naar later bleek. Dat het de Belgische opstand en de scheiding van noord en zuid zou kunnen voorkomen, had waarschijnlijk niemand verwacht, maar ook afgezien daarvan was de uitwerking op den duur averechts. De (Nederlandse) katholieken vonden het neutrale onderwijs te protestants en de orthodoxe (niet-vrijzinnige en niet-liberale) protestanten vonden het niet protestants genoeg. De schoolstrijd was het gevolg. De strijd voor eigen onderwijs, voor de vrijheid van onderwijs katalyseerde in de tweede helft van de vorige eeuw de verzuiling: de afstand tussen de confessies onderling en die tussen betrokken bevolkingsgroepen en politieke elite werd groter en de verhoudingen werden alles behalve vriendelijker; de godsdienstig verschillend gezinde bevolkingsgroepen gingen zich politiek organiseren en gingen vervolgens politiek, sociaal en cultureel elk min of meer hun eigen weg. Meer vrijheid van onderwijs ging rond de eeuwwisseling gelijk op met meer politieke zeggenschap per confessie - een variant op de regel dat segregatief nationalisme en vrijheid van onderwijs graag samengaan. (Vergelijk voor dit korte historische uitstapje behalve Wierdsma, 1985; Benjamins & Van der Ploeg, 1988, p. 45-50; De Bruin, 1985; Laeyendecker, 1982.)

Van die regel wil ik nog een derde en laatste voorbeeld geven, een voorbeeld dat ook een ontwikkeling in het internationale denken over nationalisme en onderwijsrecht illustreert. In de jaren vijftig sloot een groot aantal landen het ILO-verdrag over de rechten van inheemse volken: de 'Indigenous and Tribal Populations Convention'[1]. Minderheden om welke het in dit verdrag gaat, zijn bijvoorbeeld verscheidene groepen Indianen in de Verenigde Staten, Canada en Midden- en Zuid-Amerika, de Aboriginals in Australië, de Saami in Scandinavië (Lapland) en verscheidene inheemse etnische groepen in India[2]. Het oogmerk van de Conventie is bescherming van deze minderheden door middel van integratie. De gedachte was dat een minderheid gebaat zou zijn bij sociale, economische en culturele integratie in de meerderheids-gemeenschap. De onderwijsbepalingen weerspiegelen dit ideaal: onderwijsprogramma's moeten afgestemd worden op de '*stage these populations have reached in the process of social, economic and cultural integration into the national community*' (art. 22 lid 1).

Gedurende de jaren zeventig werd het ILO-verdrag omstreden. Vertegenwoordigers van inheemse volken hadden geen stem gehad bij de totstandkoming van het verdrag en beklaagden zich nu over de onverholen assimilatie-ideologie: het verdrag bedreigt de rechten van minderheden in plaats van ze te beschermen. De ideologie werd ontmaskerd als (mijn woorden) verkapt integratief nationalisme. De minderhedenvertegenwoordigers en hun sympathisanten bepleitten wijziging van het verdrag: verruil integratie voor zelfbeschikking en behoud van culturele identiteit. Met andere woorden: verander van ideologie; laat de ILO integratief nationalisme afzweren en zich bekeren tot segregatief nationalisme. De ILO geeft in de jaren tachtig gehoor aan deze kritiek en dit appel. In 1989 wordt een geheel vernieuwd verdrag gesloten, een verdrag dat gekant is tegen assimilatie-politiek. De preambule laat hierover geen twijfel bestaan: het verdrag erkent '*the aspirations of these peoples to excercise control over their own institutions, ways of life and economic development and to maintain and develop their identities, languages and religions*'[3]. Erkenning van het recht op zelfbestuur en behoud van culturele identiteit is ook in de nieuwe onderwijsbepalingen terug te vinden. Zo

bepaalt artikel 27 lid 3 de onderwijsvrijheid: de minderheden hebben het recht eigen onderwijs te verzorgen. Artikel 27 lid 1 zegt nu over de afstemming van de algemene onderwijsprogramma's: '*Education programmes and services for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs, and shall incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations*' (art. 27 lid 1).

Segregatief nationalisme en onderwijsvrijheid als minderhedenrecht hebben de wind mee in de praktische (internationaal-rechtelijke) politiek en ook in de politieke filosofie en de rechtsfilosofie. Dit is pedagogisch gezien niet een zonder meer gunstige ontwikkeling. Ze honoreert immers organicistische opvattingen, dat wil zeggen: opvattingen die sociale en culturele ge- en verbondenheden verabsoluteren, die het individu identificeren met de gemeenschap, de cultuur, het volk of dergelijke, waaruit hij voortkomt; opvattingen, dus, die geen oog hebben voor of zich niets gelegen laten liggen aan personaliteit (morele autonomie, epistemische openheid en antropische onbestemdheid). Als onderwijs iets anders of meer is dan socialisatie en enculturatie en (ook) tot oogmerk heeft dat kinderen autonome en zelfdenkzame personen worden die zelf hun bestemming zoeken (mensen wier moraliteit, rationaliteit en identiteit niet sociaal en cultureel beperkt en geprogrammeerd zijn), dan zijn organicistische opvattingen pedagogisch gesproken ondeugdelijk (vergelijk: Van der Ploeg, 1990, 1991, en 1992).

Dat segregatief nationalisme en onderwijsvrijheid als minderhedenrecht in trek zijn geraakt, heeft - zo vermoed ik - te maken heeft met een andere ontwikkeling, te weten een verschuiving in het denken over democratie. Formele opvattingen van democratie winnen veld ten koste van materiële.

Democratie en democratie

Kenmerkend voor de *democratie* als politiek stelsel is eerbiediging en bescherming van de vrijheden van individuen en van groepen waarin individuen zich verenigen of verenigd zijn. Kenmerkend voor de *moderne liberale democratie* is verder (in het verlengde daarvan) pluraliteit en pluralisme: culturele (morele, godsdienstige, ideologische, etc.) diversiteit is een feit en wordt geapprecieerd.

Democratie-opvattingen zijn er in soorten en maten. In de politieke filosofie worden (ieder geval) twee onderscheiden: de formele of neutrale en de materiële of niet-neutrale opvatting van democratie.

De *formele* of *neutrale* democratie: democratie is een procedureel ideaal. Democratie is een bestuursvorm die neutraal staat tegenover uiteenlopende visies op en voorstellingen van wat goed en kwaad is, wat waar en onwaar is, wat waardevol en waardeloos is, etc. (moralen en ideologieën, vaak vervat in culturen en gedragen door groepen). De staat heeft zelf geen mening over wat het beste is en bevoordeelt of benadeelt geen enkele voorkomende mening. De staat is en kiest geen partij in moreel en ideologisch opzicht. Elke opvatting en elke partij wordt in haar waarde gelaten en met evenveel consideratie behandeld.

De *materiële* of *niet-neutrale* democratie: democratie is per definitie een in moreel en ideologisch opzicht partijdig politiek ideaal. Eerbiediging en bescherming van vrijheden

en waardering van culturele diversiteit gaan nu eenmaal niet zonder ideologisch en moreel parti-pris. Ze zijn in ieder geval niet verenigbaar met *elke* ideologie en *elke* moraal. Zo kan de democratie moeilijk kritiekloos de ruimte geven aan een cultuur die de rechten van individuen niet erkent, aan een politieke partij die anti-democratisch is of aan een godsdienst die actieve onverdraagzaamheid predikt. Vrijheden, tolerantie en wederzijds respect stellen hun eigen grenzen: een maximum aan vrijheid en pluralisme vereist omwille van zichzelf een minimum aan paternalisme en intolerantie.

Het is gemakkelijk in te zien hoe de onderscheiden democratie-opvattingen zich verhouden tot de vrijheid van onderwijs als principe van verdeling van pedagogische autoriteit: hoe neutraler de democratie, hoe meer onderwijsvrijheid; hoe materiëler de democratie, des te beperkter de onderwijsvrijheid.

Over de verhouding tussen de twee democratie-opvattingen en vooral over de vraag welke de beste is (dat wil zeggen: de meest consistente, humane en rechtvaardige), is veel gediscussieerd en geschreven. (Vgl. bijdragen van - om maar enkelen te noemen- Nozick, Rawls, Raz, Dworkin, Ackerman & Sandel.) Verdeling van pedagogische autoriteit komt hierbij in de illustratieve sfeer nogal eens aan de orde, maar zelden systematisch en consequent doordacht. Tot de verstandigste recente bijdragen aan het debat over formele versus materiële democratie behoren die van Kymlicka (1991) en Van der Wal (1992). Op basis van hun wijsheden zal ik dadelijk voor de materiële opvatting van democratie pleiten. Maar eerst wil ik even attenderen op twee onwijsheden of misverstanden in verband met het democratie-debat.

Hoe materieel mag of moet een democratie zijn, wil ze humaan en rechtvaardig zijn? Dit is een *ethische* (eventueel politiek- en rechts-filosofische) vraag die niet verward moet worden met de *sociologische* vraag hoeveel gedeelde moraal een democratisch ingerichte verzorgingsstaat nodig heeft om overeind te blijven, en waarin die gedeelde moraal zou kunnen bestaan. Deze sociologische kwestie geniet vandaag van de dag veel politieke en publieke belangstelling. De populariteit heeft te maken met de kennelijk wijdverbreide bezorgdheid over de vermeende erosie van de maatschappelijke cohesie (sleutelwoorden: individualisme, secularisatie, gebrek aan solidariteit, consumentisme, fraude, de calculerende burger). Durkheims zorg is opnieuw een publieke zorg geworden en de remedie wordt weer gezocht in opvoeding en onderwijs: overdracht van waarden en normen, morele vorming, aanleren van deugden en zo (door Brinkman, Hirsch-Ballin, Lubbers, Ritzen, Wallage en vele anderen).

De sociologische kwestie wordt vaak *moraliserend* besproken en beantwoord. Het is geen toeval dat een zorgelijk essay over maatschappelijke cohesie van NRC-redacteur Ben Knapen de titel kreeg '*De ethische basis van de democratie*' (NRC, 1 mei 1993). Vandaar de verwarring, de ongelukkige verwarring van de ethische met de sociologische kwestie. De *ethische* kwestie 'hoe materieel mag of moet de democratie zijn?' komt niet voort uit bekommering over maatschappelijke cohesie, maar uit bekommering over rechtvaardigheid, humaniteit en individualiteit in maatschappelijke verhoudingen. Het onderscheid is cruciaal omdat er niet alleen sprake is van een orde-verschil, maar ook van een ideologisch verschil: waardering van maatschappelijke cohesie gaat nu

eenmaal gemakkelijk samen met organicisme en ten koste van waardering van rechtvaardigheid, humaniteit en individualiteit.

Een andere onwijsheid is de inconsequentie waarvan menigeen blijk geeft in de discussie over de vraag tegen hoeveel anti-democratisch sentiment een democratie bestand is. Couwenberg waarschuwde tien jaar geleden - tot grote verontwaardiging van velen - voor het groeiend aantal (leden van) culturele minderheden in ons land (onder meer in de Volkskrant van 16 oktober 1982). Onze '*nationale cultuur*' en '*nationale identiteit*' en daarmee onze '*liberaal-democratische basisorde*' zouden bedreigd worden. Om het gevaar te bezweren zouden we vreemde culturen slechts moeten toestaan en beschermen voor zover ze niet in strijd zijn met '*de basiswaarden van onze cultuur*' (waarbij Couwenberg doelt op mensenrechten, zelfbeschikking en gelijkheid). Couwenbergs optiek lijkt een illustratieve variant van de materiële democratie-opvatting; hij lijkt een *weerbare* democratie voor te staan. Maar dezelfde Couwenberg pleit tegelijkertijd[4] tegen een verbod van anti-democratische politieke partijen. Het verbieden van bijvoorbeeld rechts-extremistische en fascistische organisaties is volgens Couwenberg '*een aantasting van belangrijke grondrechten*' en getuigt bovendien van te weinig vertrouwen in '*de vitaliteit van onze democratie*'. De opvattingen van Couwenberg werden destijds heftig bestreden. Zijn tegenstanders draaiden de zaken om en waren op dit punt dus even inconsequent: anti-democratische partijen zouden verboden moeten worden, maar elke minderheidscultuur zou bescherming verdienen, ongeacht het democratische gehalte ervan.

Materiële democratie en onderwijsvrijheid

Nu dan de wijsheden. In zijn artikel *Formele en materiële democratie* (1992) weet de Rotterdamse ethicus en rechtsfilosoof Van der Wal aannemelijk te maken '*dat de democratie ... de idee van een politiek stelsel is dat bij onze cultuur en de hier heersende opvattingen over menszijn, samenleven, gezag en dergelijke past*'(p. 99). Van der Wal noemt de volgende noties: '*vrijheid, gelijkheid, participatie van velen aan het bestuur, niet als privilege maar als recht, zelfbewustzijn van alle burgers in deze actieve uitoefening van het burgerschap, bescherming van de zwakkeren, tolerantie (binnen grenzen) voor een verscheidenheid van leefwijzen en daarmee ruimte voor zelfontplooiing*'(p. 105 ev.). Democratie is per definitie materieel want '*de keuze voor de democratie is ... een keuze voor een bepaalde denk- en levenswijze onder gelijktijdige afwijzing van daarmee duidelijk strijdige levensovertuigingen en daarbij behorende politieke opvattingen en praktijken*'(p. 112). De democratie veronderstelt een bepaald normatief mensbeeld, aldus Van der Wal (p. 107), ze is '*de idee van een politiek-sociale orde waar alles in het teken staat van het tot hun recht laten komen van mensen als personen*'(p. 115). Personaliteit is de funderende categorie. Van der Wal haalt verscheidene kenmerken van de persoon naar voren: morele autonomie, authenticiteit, zelf-zijn en zelf-denken (p. 114). Verder acht hij (wat ik noem) antropische onbestemdheid van belang, of zoals het in onze kring ook wel heet: 'excentrische positionaliteit' of (in navolging van Plessner) 'excentriciteit' (respectievelijk: Van der Ploeg, 1992; Imelman, 1992; Meijer, 1984). In de woorden van Van der Wal: '*afstand kunnen nemen van de eigen positie*' en '*niet samenvallen met de feitelijke verschijningswijze*' (p. 116). Bovendien wijst Van der Wal op iets wat

hiermee nauw samenhangt en wat Duitse pedagogen *'Bildsamkeit'* noemen (bijv. Benner, 1987; Meijer et al., 1992): personen zijn niet als willoze en passieve objecten kneedbaar en manipuleerbaar, zegt Van der Wal (p. 116); ze zijn als subjecten actief bij elk leren betrokken, zouden pedagogen kunnen aanvullen. Van der Wal gaat tenslotte zelfs nog een verdieping lager: democratie rust niet alleen op sociaal-filosofische en antropologische veronderstellingen, maar ook op ontologische en kentheoretische (p. 121).

Voor een uitgebreide fundering van mijn sympathie voor de optiek van Van der Wal ontbreekt hier de ruimte. De richting waarin ze gaat, is na wat ik gezegd heb aan het eind van de eerste paragraaf gemakkelijk te raden: Van der Wal heeft oog voor het belang van personaliteit. Hij heeft naar het mij voorkomt groot gelijk: democratie veronderstelt personaliteit en personaliteit heeft met morele autonomie en antropische onbestemdheid te maken. Op de kentheoretische ratio van democratie en personaliteit zinspeelt Van der Wal wel, maar hij laat zich er helaas verder niet expliciet over uit. Hiervoor ga ik dadelijk te rade bij Kymlicka. In de materiële democratie-opvatting van Van der Wal is de volgende conclusie onvermijdelijk: democratie en onderwijsvrijheid gaan niet per se hand in hand. De idee van de democratie is niet verenigbaar met elke pedagogiek - bijvoorbeeld en met name niet met pedagogieken die onderwijzen vereenzelvigen met socialisatie en enculturatie. Een democratie kan niet elke onderwijspraktijk - of alles wat voor onderwijs doorgaat - tolereren.

De gedachte dat onderwijsvrijheid in een democratie het meest geëigende principe van verdeling van pedagogische autoriteit is, in ieder geval in een liberale democratie, is niettemin wijdverbreid, ook onder hedendaagse liberale politieke filosofen. Dit heeft natuurlijk te maken met de hang naar de neutrale of formele democratie-idee. Achter deze neiging schuilt vaak een eenzijdige opvatting van liberalisme. Kymlicka betoogt in zijn *Liberalism, community and culture* (1991) dat de vrijheid waarvoor het liberalisme zich sterk maakt tegenwoordig ten onrechte vereenzelvigd wordt met tolerantie: liberalisme zou *'essentially a principle of tolerance'* zijn *'tolerance between members of different and sometimes conflicting beliefs and faiths'*(p. 59). Hiermee wordt het liberalisme geen recht gedaan, aldus Kymlicka. Vrijheid staat niet in de eerste plaats voor tolerantie en liberalisme niet voor pluralisme. Vrijheid staat primair voor de mogelijkheid en de gelegenheid een eigen leven te leiden: *'My life ... goes better if I'm leading it from the inside, according to my beliefs about value'* en *'liberty is needed precisely to find out what is valuable in life - to question, re-examine, and revise our beliefs about value.'*(p. 12 en 18) Niet zozeer de aannamen dat verschillende mensen verschillende voorstellingen hebben van wat goed is en dat we niet gezamenlijk kunnen bepalen wat het beste is voor iedereen rechtvaardigen de vrijheid, als wel de gedachte dat iedereen de gelegenheid moet hebben en houden om zelf te onderzoeken wat het beste is. Het gaat in de eerste plaats om tolerantie, maar - traditioneel vooral - om *'revisability'*.

Gewoonlijk wordt de liberale democratie op kennistheoretisch niveau gerechtvaardigd met een beroep op scepticisme en/of relativisme. Kymlicka corrigeert dit cliché: vanouds is ze gebaseerd op fallibilisme en moreel realisme. Of Kymlicka volledig gelijk heeft, valt nog te bezien (ik heb nog niet voldoende overzicht van de liberale traditie om zijn interpretaties genoegzaam op hun waarde te kunnen schatten, wel voldoende om te kunnen vaststellen dat hij goede papieren heeft), maar voor zover Kymlicka gelijk

heeft, beperkt (ook) de epistemologische ratio van de liberale democratie de onderwijsvrijheid. Onderwijspraktijken die ('to save words') kinderen waarden en overtuigingen *inprenten* in plaats van kinderen te brengen tot kritische kennisname en vergelijking van overtuigingen en waarden en tot blijvende bezinning op en onderzoeking van eigen overtuigingen en waarden, zulke onderwijspraktijken kan een democratie niet tolereren.

Uitleiding

In het kielzog van de toenemende appreciatie van segregatief nationalisme en de neutrale democratie wint de vrijheid van onderwijs aan populariteit. Pedagogisch gezien is dit geen gelukkige ontwikkeling: de (toekomstige) morele autonomie, epistemische openheid en antropische onbestemdheid van kinderen dreigen in het gedrang te komen. In kringen van rechtsfilosofen (bijv. Van der Wal) en politieke filosofen (bijv. Kymlicka) zijn ondertussen opvattingen te beluisteren die aanknopingspunten bieden voor een zinvolle discussie daarover en voor het zoeken naar alternatieve benaderingen van verdeling van pedagogische autoriteit.

Summary

Two distinct types of nationalism are defined and two concepts of democracy are described: 'segregational' and 'integrational' nationalism and the 'procedural' and the 'substantial' concept of democracy. For each type and concept it is indicated how it relates to a nowadays broadly accepted principle of distribution of educational authority: 'educational liberty', a supposed minority right or parental right. This principle fits in, I suggest, with 'segregational' nationalism and the 'procedural' concept of democracy, both which are nowadays popular too. I criticize 'educational liberty' on pedagogical grounds and I endorse some serious criticisms of the 'procedural' concept of democracy. These seem also to apply to 'segregational' nationalism. Therefore I plead for rethinking nationalism, democracy and the distribution of educational authority.

Correspondentieadres: P. van der Ploeg, R.U.Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht, Nederland

Noten

1. Voluit: *Convention concerning the Protection and Integration of Indigenous and other Tribal and Semi-Tribal Populations in Independent Countries.* Gesloten in 1957. ILO staat voor: *International Labour Organization.* Gegevens ontleend aan: Coomans, 1992.
2. In totaal schijnt het om ongeveer 250 miljoen mensen te gaan - iets meer dan de bevolking van de Verenigde Staten telt.
3. Geciteerd in: Cooman, 1992, p. 150.
4. Soms in hetzelfde betoog, zoals in het verhaal in de *Volkskrant.*

Literatuur

Benjamins, R., & Ploeg, P.A. van der. (1988). *Gewoonweg gereformeerd.* Franeker: Van Wijnen.
Benner, D. (1987). *Algemeine Pädagogik.* Weinheim/München.
Bruin, A.A. de. (1985). *Het ontstaan van de schoolstrijd.* Amsterdam.
Coomans, A.P.M. (1992). *De internationale bescherming van het recht op onderwijs.* Leiden: NJCM Boekerij.
Imelman, J.D. (1992). *Pädagogik und Normativität.* Norderstedt: A-Fischer-Verlag.
Kymlicka, W. (1991). *Liberalism, community, and culture.* Oxford: Clarendon Press.
Laeyendecker, L. (1982). Publieke godsdienst in Nederland. *Sociologische Gids, 29/5*, 346-365.
Ploeg, P.A. van der. (1990). Ouderrecht versus staatsplicht. In J.D. Imelman et al. *Cultuurpedagogiek* (pp. 70-87). Leiden/Antwerpen.
Meijer, W.A.J. (1984). *Perspectieven op mens en opvoeding.* Nijkerk: Intro.
Meijer, W.A.J. et al. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit.* Nijkerk: Intro.
Ploeg, P.A. van der. (1991). Ouderrecht en publieke verantwoordelijkheid. In F. Heyting et al. (Red.), *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering*(pp. 186-193). Amsterdam.
Ploeg, P.A. van der. (1992). Biotisch organicisme, opvoeding en identiteit. *Comenius, 45*, 66-76.
Wal, G.A. van der. (1992). Formele en materiële democratie. In A.W. Musschenga, F.C.L.M. Jacobs (Red.), *De liberale moraal en haar grenzen* (pp. 99-123). Kampen: Kok.
Wierdsma, A.I. (1985). *Civil religion and the founding of the United Kingdom of the Netherlands.* Referaat op International Conference for the Sociology of Religion te Leiden.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 205-211

Particulariteit in moreel oordelen, een goed idee?

G.J. VREEKE

Samenvatting

Het stimuleren van de morele oordeelsontwikkeling geldt als een centraal doel van de morele opvoeding. Deze omvattende doelstelling wordt gewoonlijk opgesplist in twee subdoelen: het kind leren te oordelen conform morele regels *en* het bevorderen van het kritisch moreel denken van de opvoedeling. Sommige auteurs menen dat deze doelstellingen nog niet alle vaardigheden omvatten die nodig zijn om adequaat moreel te kunnen oordelen. Dit vereist een andere, op zichzelf staande vaardigheid: particulariteit. In dit artikel wordt onderzocht wat de plaats van particuliteit is (of zou moeten zijn) in het moreel oordelen en de morele opvoeding.

1. Inleiding

Het stimuleren van de morele oordeelsontwikkeling geldt als een belangrijk doel van de morele opvoeding. De opvoedeling moet leren *morele regels* toe te passen, dat wil zeggen in staat zijn specifieke handelingen te begrijpen als passend, goed, verplicht of juist als niet gepast, onjuist of onrechtvaardig. Deze doelstelling van de morele opvoeding wordt in de literatuur aangeduid in termen van 'sociaal moreel oordelen' (cf. Spiecker, 1984), 'intuïtief oordelen' (Hare, 1981) of 'non-reflectief oordelen' (Williams, 1985).

De overdracht van morele regels, en daarmee het bijpassende vermogens te oordelen overeenkomstig deze regels, vindt, als het goed is, op een min of meer vanzelfsprekende manier plaats, eerst in het gezin en later binnen andere maatschappelijke instituties.

Dit geldt in mindere mate voor een andere doelstelling betreffende de morele oordeelsontwikkeling. Want behalve de overdracht van morele regels en het bijbehorende vermogens te oordelen overeenkomstig deze regels, heeft de morele opvoeding, volgens (moderne) pedagogen, nog een ander doel. Dit luidt dat de opvoedeling leert te oordelen of bepaalde regels *juist* of *geldig* zijn (cf. Steutel, 1989a). De opvoedeling moet derhalve naast het kunnen oordelen aan de hand van sociaal morele regels ook de bekwaamheid verwerven te oordelen volgens universele principes. Dit opvoedingsdoel wordt doorgaans aangeduid als kritisch moreel denken, in de bekende theorie van Kohlberg (1981) heet het postconventioneel oordelen en bij Habermas (1990) verschijnt hetzelfde doel als 'discours-ethiek'.

Het stimuleren van de morele oordeelsontwikkeling in de richting van kritisch moreel denken is geen vanzelfsprekend onderdeel van sociale praktijken. Het vraagt om specifieke

vormen van discussie en een grote mate van openheid, zowel van de opvoeders als van de opvoedeling (cf. Steutel, 1989b).

De genoemde doelstellingen (oordelen volgens sociale morele regels en kritisch moreel denken) zijn lange tijd (door moderne opvoeders) opgevat als het alfa en omega van de morele opvoeding. Recentelijk echter hebben Blum, Gilligan en Noddings, maar ook andere auteurs, in verschillende publikaties gewezen op het belang van *particulariteit* op het terrein van de moraal. Deze component kan, aldus genoemde auteurs, noch begrepen worden als een aspect van het sociaal moreel oordelen, noch als een deel van het kritisch moreel denken. Zo meent Blum dat naast kritisch moreel denken particulariteit van cruciaal belang is voor de morele oordeelsvorming. Welke handeling in een bepaalde situatie verricht behoort te worden, kan niet alleen worden vastgesteld door universele principes toe te passen (= kritisch moreel te oordelen). Men moet ook zicht hebben op de particuliere, dat wil zeggen de specifieke of eigensoortige, kenmerken van een situatie. Het verwerven van dit inzicht vereist op zichzelf staande vermogen die noch in het kritisch denken, noch in het sociaal moreel oordelen verankerd liggen, aldus Blum (cf. 1990).

Noddings (1984) en Gilligan (1982) achten particulariteit (ook) om een andere redenen van belang. Zij menen dat begrip van de particulariteit van een situatie op zichzelf genomen een reden voor het handelen biedt. Particulariteit is, aldus opgevat, een alternatief voor het oordelen conform universele principes of sociale morele regels.

In deze verhandeling wil ik proberen een antwoord te vinden op de vraag of particulariteit een rol kan en moet spelen in de morele opvoeding. Ik ga daarbij als volgt te werk. Ik zal drie typen van particuliere oordelen onderscheiden, dat wil zeggen drie soorten van handelingsvoorschriften die betrekking hebben op particuliere situaties, maar elk op een eigen wijze. Ik zal deze typen van oordelen telkens een andere naam geven om vervolgens de belangrijkste kenmerken ervan te behandelen. Deze typering van typen van particuliere oordelen vormt het uitgangspunt voor het beantwoorden van twee vragen: a. speelt het desbetreffende type oordeel een rol in het morele oordeelsproces?; b. vereist het vellen van deze oordelen specifieke oordeelsvermogens, dat wil zeggen oordeelsvermogens die niet al zijn verdisconteerd in het sociaal moreel oordelen of het kritisch moreel denken?

2. Het particuliere oordeel

In de eerste plaats kunnen we *particuliere oordelen* onderscheiden. Dit zijn oordelen die *betrekking hebben* op een particulier persoon of gebeurtenis. In het oordeel wordt gebruik gemaakt van aanwijzende voornaamwoorden (die, deze, dit), eigennamen (Henk, Jan, Marie) of uniek bepalende beschrijvingen (de huidige president van Amerika). Particuliere oordelen zijn bijvoorbeeld: Henk maak je kamer aan kant; in de Nederlandse dagbladpers krijgt pedagogisch onderzoek te weinig aandacht; Wim doe eens wat aardiger tegen Marie. De betekenis van particuliere oordelen is tijd-ruimtelijk bepaald en beperkt. Als ik zeg dat Henk zijn kamer moet opruimen bedoel ik dat Henk (en niet Jan) een specifieke serie van handelingen moet voltrekken. In deze zin staat een particulier oordeel

tegenover een universeel oordeel. Een universeel oordeel heeft geen betrekking op specifieke personen of gebeurtenissen, maar juist op alle personen of gebeurtenissen die aan bepaalde kenmerken voldoen. Het universeel oordeel 'kinderen moeten hun ouders gehoorzamen', heeft niet alleen betrekking op Peter, maar op alle personen die kind zijn en ouders hebben.

Particuliere oordelen spelen een rol in het morele oordeelsproces. Wanneer een handelingsvoorschrift ('ruim je kamer op') wordt uitgesproken, wordt dit meestal gerelateerd aan een concrete situatie en heeft derhalve de vorm van een particulier oordeel. Op basis van dit blote feit mag echter niet geconcludeerd worden dat om zo'n oordeel te vellen, men dient te beschikken over specifieke - moreel relevante - oordeelsvermogens. We mogen er van uitgaan dat degene die het vermogen bezitten kritisch moreel te oordelen of sociaal morele oordelen te vellen, ook in staat zijn die oordelen te relateren aan concrete situaties. Hoewel particulier oordelen een rol speelt in het morele oordeelsproces, vraagt particulier oordelen dus niet om extra opvoedingstaken.

3. Particulariteits-oordelen

Degenen die het belang van particulariteit op het gebied van moraliteit verdedigen gaat het echter niet om particuliere oordelen, het gaat hen veelal om wat ik aanduid als *particulariteits-oordelen*. Zij vragen aandacht voor de eigenheid van personen of gebeurtenissen. Zij menen, al dan niet terecht, dat de aandacht voor sociaal morele regels en universele principes in het morele oordeelsproces ertoe leidt dat de individualiteit van personen en gebeurtenissen (te vaak) over het hoofd wordt gezien.

Een particulariteits-oordeel is een handelingsvoorschrift waarin wordt rekening gehouden met, of rekenschap gegeven van de uniciteit of individualiteit van een persoon of gebeurtenis. In een particulariteits-oordeel wordt beoogt het specifieke van een situatie te verdisconteren. Dit betekent dat zo'n oordeel gebaseerd moet zijn op inzicht in de particuliere kenmerken van een situatie, persoon of gebeurtenis.

Dit roept vervolgens de vraag op wat inzicht in de particulariteit van iets of iemand inhoudt. Om deze vraag enigszins toe te spitsen: wat betekent het om inzicht in de eigenheid van een *ander* te bezitten? Ik moet me hier beperken tot het beknopt weergeven van enkele opties.

Blum (1988) suggereert een eerste mogelijk invulling. Hij probeert particulariteit te duiden door aan te geven wat aandacht hebben voor de particulariteit van een persoon in ieder geval *niet* betekent. Deze filosoof wijst erop dat particulariteit uitsluit dat een ander wordt gezien als de drager van algemene menselijk kenmerken. Een particulariteits-oordeel vellen houdt dus in dat iemand niet wordt beoordeeld als een lid van een algemenere klasse: dat wil zeggen als mens, pedagoog, theoretisch pedagoog, theoretisch pedagoog aan de VU. Wie een particulariteits-oordeel velt is niet geïnteresseerd in de algemene en herhaalbare kenmerken van een persoon (cf. Blum, 1988, pp. 474 - 475). Deze lijn doortrekkend komen we tot de volgende invulling van particulariteits-

oordelen. Het betreft handelingsvoorschriften waarin rekening wordt gehouden met de unieke eigenschappen van een persoon, dat wil zeggen met de eigenschappen die hij of zij met niemand deelt; eigenschappen dus die noch algemeen noch herhaalbaar zijn.

Een tweede optie luidt dat een particulariteits-oordeel gebaseerd moet zijn op inzicht in de *configuratie* van de eigenschappen die een persoon bezit. De particulariteit van een persoon is niet gelegen in bepaalde unieke eigenschappen, maar juist in de specifieke wijze waarop die eigenschappen zich tot elkaar verhouden. De particulariteit van Karel is bijvoorbeeld gelegen in zijn onhandigheid in zaken, het feit dat hij zo slecht met geld om kan gaan en toch altijd weer enthousiast is als er een nieuw zakelijk project van start gaat. Een particulariteits-oordeel is, volgens deze optie, een oordeel waarin we rekening houden met de unieke combinatie van eigenschappen die persoon maakt tot de specifieke persoon die hij of zij is.

Een derde optie is dat je de eigenheid (individualiteit of particulariteit) van een ander pas echt begrijpt, wanneer je in staat bent de werkelijkheid door de ogen van die ander te zien. Een particulariteits-oordeel is derhalve een oordeel waarin rekenschap wordt gegeven van het perspectief van de ander, of meer precies: het perspectief dat de ander heeft op zowel de werkelijkheid als zichzelf. Gilligan (cf. Gilligan & Wiggings, 1987) spreekt in dit verband over oordelen in andermans termen.

Welke van de genoemde opties de meeste adequate is, is voor dit betoog niet relevant. Relevant is alleen dat in dit type van oordelen een handelingsvoorschrift wordt uitgesproken waarin rekening wordt gehouden met eigenheid van personen en situaties.

Ook particulariteits-oordelen lijken een rol te (kunnen) spelen in het morele oordeelsproces. In ieder geval komen we in de literatuur concepties tegen die sterk verwant zijn aan particulariteits-oordelen. Zo stelt Kohlberg (cf. 1981) bijvoorbeeld dat *role-taking* een centraal element is in het morele oordeelsproces en kunnen we bij Hare (cf. 1981) lezen dat moreel denken inhoudt dat we het perspectief van anderen kennen.

Deze interesse roept zelfs de vraag op of Blum, Noddings en Gilligan wel een nieuw, dat wil zeggen nog weinig bestudeerd, fenomeen onder de aandacht willen brengen. Soms wordt deze aandacht gelegitimeerd door te stellen dat particulariteits-oordelen verschillen van *role-taking*, perspectief-nemen e.d. Bij *role-taking* zou de ander toch weer vanuit een algemene conceptie worden opgevat, terwijl in particulariteits-oordeel men juist tracht die ander in zijn of haar concreetheid te zien (cf. Benhabib, 1987). Dit antwoord bevredigt echter niet helemaal. Want hoewel er tussen de onderscheiden concepties wellicht verschillen bestaan, is voor Kohlberg en Hare perspectief-nemen juist een manier om te voorkomen dat de ander bevooroordeeld beoordeeld wordt.

Er is echter nog een andere reden waarom Blum c.s. aandacht voor particulariteit vragen. Het belang van particulariteits-oordelen betreft vooral de zelfstandige rol die deze oordelen in het morele oordeelsproces zouden (kunnen) spelen. Want terwijl er in de literatuur wel de nodige aandacht is voor perspectief-nemen, wordt dit oordeelsaspect

gewoonlijk begrepen als een integraal onderdeel van met name kritisch moreel denken. Blum c.s. menen nu juist dat particulariteits-oordelen op zichzelf staande vermogens representeren, die niet gereduceerd mogen worden tot universele principes of sociaal morele oordelen. Is dit juist?

Het valt moeilijk te ontkennen dat particulariteits-oordelen een rol kunnen spelen in kritisch moreel denken. Misschien is hier zelfs sprake van een voorwaarde voor het adequaat kritisch moreel oordelen (cf. Blum, 1990). De vraag is echter of dit bij voorbaat uitsluit dat het vellen van een particulariteis-oordeel om specifieke vermogens vraagt.

Een ander in zijn of haar eigenheid begrijpen vraagt om om bijzondere capaciteiten, zoveel is duidelijk. Deze capaciteiten kan men in dienst stellen van oordelen conform sociaal morele regels of universele principes. Maar het in dienst stellen van deze capaciteiten terwille van bijvoorbeeld kritisch oordelen betekent nog niet dat deze vermogens ook deel uitmaken van diezelfde oordeelsvermogen. Wie in staat is te oordelen conform universele principes is niet per definitie in staat een ander in zijn eigenheid te percipiëren (Blum, 1990). Er valt kortom veel te zeggen voor de opvatting dat het kunnen vellen van particulariteits-oordelen om specifieke capaciteiten vraagt die niet herleidbaar zijn tot vermogens om kritisch te denken of sociaal morele oordelen te vellen.

Laten we, tussendoor, een blik werpen op de vermogens waar het hier (mogelijk) om gaat. Blum spreekt over zorg, liefde, empathie en emotionele sensitiviteit (cf. 1988, p. 475). Gilligan noemt in dit verband specifieke relationele bekwaamheden, zoals kunnen luisteren, vragen, converseren, aandachtigheid, attentie en responsiviteit (Gilligan & Wiggings, 1987, p. 287; Bernstein & Gilligan, 1990, p. 147 - 161). Het zijn, volgens genoemde auteurs, deze vermogens die noodzakelijk zijn om adequate particulariteits-oordelen te vellen. En het zijn ook precies deze vermogens waaraan de literatuur over morele opvoeding en ontwikkeling gewoontelijk voorbij gaat. Door particulariteits-oordelen een centrale positie toe te kennen in de morele opvoeding kan deze slechte gewoonte wellicht gekeerd worden.

4. Particularistisch oordelen

Naast het particulariteits-oordeel moet nog een derde vorm van particulier oordelen onderscheiden worden. Ik zal deze vorm van particulier oordelen aanduiden als *particularistisch* oordelen. Dit type oordeel ligt in het verlengde van een particulariteits-oordeel. Sommige voorstanders van particulariteit menen dat als je een situatie in z'n eigenheid begrijpt je eigenlijk ook een oordeel moet vellen dat zich beperkt tot die specifieke situatie (cf. Gilligan, 1982, p. 58 - 59; Noddings, 1984, p. 84 - 85; zie ook: Vreeke, 1992, p. 139 - 144).

Stel ik wordt geconfronteerd met een ruzie tussen mijn kinderen. Ik begrijp de situatie vanuit hun perspectief en oordeel vervolgens dat de ruzie moet ophouden. Wanneer ik nu van oordeel ben dat dit specifieke oordeel niets zegt of geen implicaties heeft voor andere ruzies, noch verband houdt met (mijn) opvattingen over ruziën in het

algemeen, dan vel ik een particularistisch oordeel. Een particularistisch oordeel vellen houdt (dus) in dat de geldigheid (reikwijdte) van het oordeel *expliciet* wordt gerelateerd aan een particuliere situatie.

Een particularistisch oordeel onderscheidt zich van een particulier oordeel doordat een particulier oordeel wel betrekking heeft op een specifieke situatie maar daaraan niet gebonden is. De persoon die het oordeel uitspreekt dat Henk z'n kamer moet opruimen, kan heel goed van oordeel zijn dat alle kinderen er voor moeten zorgen dat hun kamer aan kant is. Een particularistisch oordeel onderscheidt zich op soortgelijke wijze van een particulariteits-oordeel. Het is mogelijk om een oordeel te vellen waarin rekenschap wordt gegeven van de individualiteit van een persoon, zonder dat dit oordeel exclusief betrokken wordt op een specifieke situatie of persoon. Zo kan ik de ruzie van mijn kinderen vanuit hun perspectief begrijpen, zonder dat ik mijn oordeel over de ruzie aan die situatie gebonden acht.

Kunnen ook particularistische oordelen een rol spelen in het morele oordeelsproces? Mogen morele oordelen gebonden zijn aan specifieke in tijd en plaats gesitueerde gebeurtenissen? Degenen die deze vraag positief beantwoorden verdedigen een conceptie van moreel oordelen waarin regels en principes (mogen) ontbreken. In een particularistisch oordeel krijgt de individualiteit van de dingen een centrale positie toegekend. Radicale voorstanders van particulariteit menen dat het vellen van een sociaal moreel oordeel of het toepassen van universele principes gelijk staat aan het veronachtzamen van die individualiteit (cf. Bordo, 1988, p. 629). Gelijkheid en vergelijkbaarheid zijn uit het vocabulaire van deze radicale particularisten geschrapt.

Een belangrijke vraag is ook of een particularistisch oordeel om specifieke (morele) vermogens vraagt. Omdat een particularistisch oordeel een particulariteits-oordeel veronderstelt geldt in ieder geval dat die vermogens (iemand in z'n eigenheid kunnen waarnemen etc.) present moeten zijn. Daarnaast echter vraagt het vellen van deze oordelen eigenlijk niet om eigensoortige vermogens. Wie een particulariteits-oordeel kan vellen kan ook een particularistisch oordeel uitspreken.

5. Conclusie

Het stimuleren van de morele oordeelsontwikkeling geldt als een belangrijke doelstelling van de morele opvoeding. Deze doelstelling wordt doorgaans uitgelegd in termen van het leren toepassen van morele regels en het bevorderen van het vermogen tot kritisch moreel denken. Recentelijk hebben onder meer Blum, Noddings en Gilligan een rol in de morele opvoeding toebedeeld aan particulariteit. Ik heb proberen te laten zien dat één vorm van particulariteit, namelijk particulariteits-oordelen, inderdaad als een op zichzelf staande component van het moreel denken opgevat kan worden. Het stimuleren van particulariteits-oordelen kan derhalve als een opvoedingsdoel worden opgevat. Het serieus nemen van dit opvoedingsdoel stelt ons (als onderzoekers) voor tenminste drie taken. In de eerste plaats zal nagegaan moeten worden aan welke eisen een particulariteits-oordeel moet voldoen. In de tweede plaats zal de positie van dit type oordeel in het morele oordeelsproces nader bepaald moeten worden. In de derde

plaats is het van belang te onderzoeken of voor het realiseren van het desbetreffende opvoedingsdoel specifieke condities vervuld dienen te zijn, of dat dit vermogen zich in de context van de alledaagse opvoeding min of meer natuurlijk ontwikkelt.

Summary

The stimulation of moral judgment development is considered an important aim of moral education. Usually this aim is divided into two subgoals: teaching the child to practice moral rules *and* stimulating him or her tot engage in critical moral thought. Nowadays some educators argue that these aims still do not cover all that is needed to form competent moral judgments. Moral thinking also requires particularity, that is, the ability to see people or events in their own light. In this article the question is posed as to whether particularity has it's place in moral thinking and moral education.

Correspondentieadres: G. J. Vreeke, Vrije Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, Nederland

Literatuur

Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete other. In: E. F. Kittay & E. F. Meyers (Eds.), *Women and Moral Theory*, Rowman & Littlefield, Totowa.

Bernstein, E. & Gilligan, C. (1990). Unfairness and not listening: converging themes in Emma Williard Girls' Development. In: C. Gilligan et al. (eds.), *Making Connections*, Harvard University Press, Cambridge.

Blum, L. (1988). Gilligan and Kohlberg: implication for moral theory. In: *Ethics*, pp. 472 - 491.

Blum, L. (1990). Universality and particularity. In: *New Directions for Child Development*, pp. 59 - 69.

Bordo, S. (1988). Feminist skepticism and the 'maleness' of philosophy. In: *The Journal of Philosophy*, pp. 619 - 629.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Harvard University press, Cambridge.

Gilligan, C. & Wiggings, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In: J. Kagan & S. lambs (eds.), *The Emergence of Morality in Young Childern*, University of Chicago press, Chicago.

GillHabermas, J. (1990). Justice and solidarity: on the dicussion concerning stage 6. In: T. Wren (ed.), *The Moral Domain*, The MIT Press, Cambridge.

Hare, R. M. (1981). *Moral Thinking. It's levels, method and Point.* Clarendon press, Oxford.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice.* Harper and Row Publishers, San Francisco.

Noddings, N. (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, Berkeley.

Spiecker, B. (1984). Niveaus van moraliteit en morele opvoeding. In: J. W. Steutel (red.), *Morele opvoeding: theoretisch- en historisch pedagogische opstellen*, Boom, Meppel.

Steutel, J. W. (1989a). Over morele en intellectuele deugden. In: *Pedagogische Studiën*, vol. 66, pp. 107 - 118.

Steutel, J. W. (1989b). Twee central doelen van de morele opvoeding. In: Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek, *Pedagogisch Tijdschrift/Speciale editie.*

Vreeke, G. J. (1992). *Zorg en rechtvaardigheid: analyse van de Kohlberg-Gilligandiscussie.* Dekker & Van de Vegt, Assen.

Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy.* Harvard University Press, Cambridge.

Pedagogisch wetenschapsonderzoek

Theoretische en programmatische overwegingen

G. BIESTA en R. VAN DER KUUR (R.U. Groningen)

De Kuhniaanse wending in de wetenschapsfilosofie heeft geresulteerd in een historisering en sociologisering van het wetenschappelijke rationaliteitsbegrip. Cruciaal in deze ontwikkeling is het verdwijnen van de scheiding tussen ontdekkingscontext en rechtvaardigingscontext. Dit betekent dat de rationaliteit van wetenschap niet langer uit zichzelf kan worden verklaard, maar vanuit een (contingent) ontwikkelingsperspectief moet worden begrepen. Het is precies deze invalshoek die kenmerkend is voor het post-Kuhniaanse wetenschapsonderzoek. In onze bijdrage proberen we een antwoord te formuleren op de vraag naar het doel, de methode en het eigene van pedagogisch wetenschapsonderzoek.

We beginnen met een toelichting op de centrale veronderstelling van wetenschapsonderzoek, te weten de idee dat de rationaliteit van de hedendaagse wetenschapsbeoefening alsmede de rationaliteit van de afgrenzing tussen wetenschap en niet-wetenschap moet worden begrepen als de uitkomst van contingente ontwikkelingsprocessen. Dit betekent dat wetenschapsonderzoek tot doel heeft, om via historisch en sociologisch (maar eventueel ook psychologisch en pedagogisch) onderzoek, zicht te bieden op de wortels van de rationaliteit van de hedendaagse wetenschapsbeoefening. We betogen dat wetenschapsonderzoek daarmee enerzijds een kritische rol kan vervullen, omdat op basis van de relativerende werking van het onderzoek een onderscheid tussen gerechtvaardigde en niet-gerechtvaardige pretenties kan worden aangebracht. Omdat wetenschappelijke rationaliteit historisch wordt begrepen, kan wetenschapsonderzoek tegelijkertijd ook een constructieve bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling van wetenschap.

We beargumenteren dat precies op dit punt wetenschapsgeschiedenis en wetenschapsonderzoek van elkaar kunnen worden onderscheiden. Wetenschapsonderzoek, zo luidt ons standpunt, heeft per definitie een normatieve 'output'. Vervolgens betogen we dat de identiteit van pedagogisch wetenschapsonderzoek niet wordt bepaald door het feit dat de pedagogische wetenschap als object van onderzoek wordt genomen, maar door het feit dat de normatieve 'output' wordt ingezet bij actuele (inhoudelijke dan wel metatheoretische) pedagogische discussies.

We besluiten onze bijdrage met de bespreking van enkele modellen voor wetenschapsonderzoek, waarbij we nagaan in welke mate deze modellen bruikbaar zouden kunnen zijn voor pedagogisch wetenschapsonderzoek.

Abstracts overige lezingen

Seksualiteit, erotiek en esthetische opvoeding

L.BIJLMER (V.U. Amsterdam)

In een recente beschouwing onder de titel 'Seksualiteit, wellust en seksuele opvoeding' constateert Spiecker dat er over de inhoud van het begrip 'seksuele opvoeding' grote onduidelijkheid bestaat. Deze constatering is voor hem aanleiding dit begrip aan een nadere - overwegend conceptuele - analyse te onderwerpen. Zijn belangrijkste conclusie betreft de rol van de morele opvoeding in dit verband.

Vergelijken we de analyse en de conclusies van Spiecker met betrekking tot de seksuele opvoeding met die van Kohnstamm in *Persoonlijkheid in wording* dan is er enerzijds sprake van overeenkomst en anderzijds van verschil. De overeenkomst betreft de aandacht voor de morele dimensie, het verschil de aandacht voor de esthetische dimensie. Spiecker besteedt daar nauwelijks aandacht aan terwijl Kohnstamm het belang van de esthetische dimensie in het kader van zijn analyse van de erotiek juist centraal plaatst.

Tegen de achtergrond van dit verschil wil ik de vraag aan de orde stellen of met betrekking tot de seksuele opvoeding er naast de morele opvoeding ook voor de esthetische opvoeding een rol is weggelegd.

Bij het zoeken naar een antwoord op deze vraag staat de analyse van het begrip 'erotiek' centraal. Dit vanwege de sleutelpositie van dit begrip in relatie met enerzijds de 'erotische liefde' en anderzijds met 'erotische kunst'. Met betrekking tot de erotische liefde zal aandacht worden besteed aan de invulling van dit concept bij Plato en eigentijdse interpretaties van o.a. Solomon, Scruton, Nussbaum en de Sousa. Met betrekking tot de erotische kunst zal o.a. aandacht worden besteed aan de visie van Paglia op de betekenis van kunst, erotica en pornografie in het kader van een passende sekse-identiteit.

Pedagogische kwaliteit in het basisonderwijs

C.BRUINSMA en P. VAN DER JAGT (V.U. Amsterdam)

Het Nederlandse onderwijs heeft als centrale, algemeen aanvaarde taak zoveel mogelijk leden van de samenleving op een evenwichtige wijze persoonlijke, sociaal-culturele en beroepsgerichte vorming te geven. Dit houdt in dat het onderwijs drie kernfuncties heeft: (a) bijdragen aan de persoonsvorming van de leerlingen als deel van hun opvoeding; (b) bijdragen aan de vorming in maatschappelijke en culturele zin mede ter voorbereiding op toekomstig democratisch staatsburgerschap en verantwoordelijkheid; (c) bijdragen aan de voorbereiding op beroepsuitoefening en participatie op de arbeidsmarkt. Het doel van het onderwijs is deze drie functies in harmonisch evenwicht te realiseren. De kernfuncties (a) en (b) worden reeds in het basisonderwijs ter hand genomen, terwijl de kernfunctie (c) vooral vanuit het Voortgezet onderwijs gestalte krijgt.

De politieke en maatschappelijke ontwikkelingen van de jaren '70 en '80 hebben het de scholen niet gemakkelijk gemaakt deze doelstellingen te realiseren. Stelselwijziging van het initiërend onderwijs en diverse bezuinigingsgronden hebben de doelstellingen welhaast uit het zicht doen verdwijnen. Het functioneren van leerkrachten in de scholen is door externe oorzaken onder hevige druk komen te staan. Een periode van aanpassing aan veranderingen ligt ook voor de jaren '90 in het vooruitzicht.

Schoolteams spreken als hun wens uit behoefte te hebben aan begeleiding bij de ontwikkeling van hun schoolconcept. Via de samenstelling van dit concept dient de onderwijskundige kwaliteit inhoud en gestalte te krijgen. Tevens dient de pedagogische taak van de school nadrukkelijk te worden bepaald.

Om tot onderzoek van de schoolpraktijk te kunnen komen en vervolgens de begeleiding tot het gewenste schoolconcept gestalte te kunnen geven, is een windroos van pedagogische en onderwijskundige dimensies samengesteld. Een viertal dimensies worden in deze windroos onderscheiden, te weten: de levensbeschouwelijke dimensie, de pedagogische dimensie, de sociaal-culturele dimensie en de onderwijskundige dimensie.

In de presentatie van dit paper zullen wij nader ingaan op de door ons gedachte vormgeving voor de pedagogische en onderwijskundige dimensie. Wij zullen vooral de hedendaagse discussie omtrent de pedagogische taak van de school de revue laten passeren. Wij zullen benadrukken dat, naar analogie van de indeling in stadia van morele ontwikkeling zoals Spiecker stelt dat, ' -zeker in de onderbouw- de pedagogische opdracht van de leerkracht in eerste instantie bestaat uit het op school bevorderen van de ontwikkeling van de (moreel) goede affectieve en gedragsmatige gewoonten. In de hoogste klassen zal de leerkracht het leren nadenken over en rechtvaardigen van morele regels en principes op meer systematische wijze moeten bevorderen.'

De Zondagsschool en de protestants-christelijke leescultuur

Zondagsschoolboekjes tussen 1893-1940

J.DANE (R.U. Groningen)

In zijn artikel 'De zondagsschool in historisch-pedagogisch perspectief' merkt J.C. Sturm op dat in de recentere geschiedschrijving over godsdienst, opvoeding of volksverheffing de Nederlandse zondagsschool nauwelijks aan de orde is gesteld. In zijn artikel vergelijkt Sturm de Angelsaksische en de Nederlandse zondagsschool met elkaar.

Nauw verbonden met de zondagsschool zijn de zogenaamde zondagsschoolboekjes: elke leerling kreeg rond kerstmis een boekje cadeau. Deze kinderboeken waren een belangrijk onderdeel van het zondagsschoolwerk, omdat via dit medium waarden en normen werden overgedragen. Dominee J.P. Tazelaar, een bekende recensent van christelijke kinderboeken, formuleerde het in 1934 als volgt: 'De lectuur voor de jeugd ademe een Christelijke strekking. Zij biede iets voor hoofd en hart, vorme het karakter, ontwikkele de smaak en wekke den jeugdigen lezer op tot nadenken.'

Deze speciale kinderlectuur werd in de prot. chr. pers uitgebreid besproken. Deskundigen - dominees en onderwijzers - bogen zich over de vraag wat goede en slechte zondagsschoolboekjes waren. Een aantal tijdschriften richtte zich in het bijzonder op de besprekingen, zoals De keur van "Jachin" en Boekbeoordeling van den Ned. Hervormden zondagsscholenbond op Geref. grondslag Aan de tijdschriften worden de volgende vragen gesteld:

* Welke opvattingen over wat goede zondagsschoolboekjes zijn worden er in geformuleerd?
* Zijn deze opvattingen tussen ongeveer 1890 en 1940 veranderd?
* Zijn er significante verschillen aanwezig in de beoordeling door gereformeerde en hervormde recensenten?

De opbouw van het referaat ziet er als volgt uit:

1. Korte algemene inleiding over leescultuur in de prot. chr. wereld tussen ongeveer 1870 en 1940.
2. Doel en wezen van de zondagsschool; met name voor wat betreft de positie van de zondagsschool binnen de prot. chr. leescultuur.
3. Overzicht van de opvattingen over zondagsschoolboekjes onder prot. chr. voormannen (en hier en daar -vrouwen) tussen ongeveer 1890-1940.
4. Conclusie.

Bronnen

* Archief uitgeverij G.F. Callenbach bv te Nijkerk. Recensie-mappen Zondagsschooluitgaven over de jaren 1893-1930 en 1931-1940.
* Archief Protestants-Christelijk documentatiecentrum van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Archieven betreffende zondagsscholen.

Morele opvoeding: individuele rechten of groepsrechten?

J. DE JONG (K.U. Nijmegen)

Mogen (openbare) scholen kinderen confronteren met opvattingen of levenswijzen, die niet stroken met de geloofsovertuigingen van de ouders? Deze kwestie speelde bv. in 1986 in de VS toen een rechter een school opdroeg kinderen van een groep fundamentalistische christenen vrij te stellen van het lezen van een basis-tekstboek, dat volgens de ouders 'repulsive' was voor hun christelijk geloof. We hebben hier te maken met een vraagstuk dat actueel is in iedere pluralistische samenleving. In angelsaksische wijsgerig-pedagogische literatuur kunnen we betreffende deze kwestie twee typen redeneringen onderscheiden, die tot een positief respectievelijk negatief antwoord op de uitgangsvraag leiden. In de eerste redenering wordt gesteld dat (democratische) opvoeding gericht moet zijn op 'rationele deliberatie tussen levenswijzen': kinderen moeten uitgerust worden met 'intellectuele vaardigheden om levenswijzen, die verschillen van die van de ouders, te evalueren' (Gutmann 1987 p.30/31). Volgens de tweede redenering is deliberatie echter 'verenigbaar met onwankelbare persoonlijke bindingen'. Op school mag de 'sceptische reflektie' op traditionele levenswijzen niet gestimuleerd worden. Ouders hebben het recht zich te verzetten wanneer hun kinderen met andere levenswijzen gekonfronteerd worden (Galston 1989 p.99/100).In deze kwestie zijn twee soorten rechten in het geding: enerzijds het *individuele recht* van kinderen om vrij een eigen mening te vormen, anderzijds het *groepsrecht* van ouders c.q. gemeenschap hun kinderen naar eigen goeddunken en volgens de eigen traditie op te voeden. Met het geven van prioriteit aan het individuele recht, verwijst de eerste redenering naar het *liberale perspectief* op moraliteit, de morele persoon en morele opvoeding. De tweede redenering is, met haar verlening van voorrang aan het groepsrecht, juist typerend voor het *communitaristische perspectief*. In het algemeen geldt dat liberalen moeite hebben met groepsrechten en communitaristen met individuele rechten. In deze lezing zullen beide perspectieven aan de hand van de thema's moraliteit, persoon en opvoeding kort uiteengezet worden. Vervolgens komt de kwestie van individuele versus groepsrechten aan de orde. Duidelijk gemaakt zal worden dat er hier sprake is van een onvruchtbare dichotomisering, waarbij zowel het liberale perspectief, met zijn eenzijdige nadruk op individuele rechten, als het communitaristische perspectief, met zijn eenzijdige nadruk op groepsrechten, onaanvaardbare consequenties voor de pedagogische praktijk hebben. Om deze impasse te doorbreken zal Kymlicka's (1989) bespreking van groepsrechten gepresenteerd worden. Daarbij zullen zowel liberale als communitaristische verdedigingen van dergelijke rechten de revue passeren. Uiteindelijk zal gepleit worden voor een gematigd liberale positie, waarin naast individuele rechten ook, onder voorwaarden, plaats is voor groepsrechten. Consequentie is ondermeer dat morele opvoeding niet *uitsluitend* in termen van individuele rechten begrepen kan worden.

Opvoeding, dekolonisatie en nationalisme

Prolegomena van de Zaïrese opvoedingsgeschiedenis tussen 1960-1990

M. DEPAEPE (K.U.Leuven)

Aansluitend bij het onderzoek naar de missionering in Belgisch-Kongo (1908-1960) als 'agogisch offensief', vatten wij recentelijk het plan op om ook de periode van de dekolonisatie en de zaïrisering aan een historisch-pedagogische analyse te onderwerpen. Daarbij komen als thema's de studie van het aanbod, de processen en de effecten van de educatie (en de rol van de katholieke missies daarin) in aanmerking.

Zulks een omvattende analyse kan op vandaag waarschijnlijk moeilijk van binnenuit gebeuren. Daartoe ontbreken in Zaïre niet enkel de middelen, maar zijn in het land zelf de gemoederen door de aanslepende politieke moeilijkheden dermate verhit dat het afstand nemen van maatschappelijk vrij essentiële en sterk waardegebonden domeinen als opvoeding en onderwijs zoniet onmogelijk, dan toch heel erg moeilijk is geworden. Zonder met onze studie een directe bijdrage aan het politieke debat te beogen, ligt het voor de hand dat een dergelijke, door externe beoordelaars gemaakte overlangse doorlichting van haar opvoeding en onderwijs voor een democratie in wording uitermate welkom kan zijn.

Maar ook in de Belgische context heeft een dergelijke studie haar nut. Aan de ene kant nuanceert én relativeert zij de stereotiepe, vaak links-revisionistische interpretaties als zouden missionarissen enkel handlangers zijn geweest van een op economisch gewin beluste conservatieve lobby. Aan de andere kant heeft zij ook theoretische waarde. Zij biedt met name een exempel van hoe opvoeding en onderwijs binnen een complexe historisch-maatschappelijke constellatie fungeren en kan daardoor bijdragen tot de constructie van nieuwe modellen over de functionele relaties tussen pedagogie(k) en maatschappij.

Meer bepaald kan in ons onderzoek worden nagetrokken in hoeverre de missies middels hun educatieve actie tot bewustzijnsverruiming hebben bijgedragen. Steunden zij door het opleiden van dociele Zaïrezen het regime en was hun bijdrage in maatschappelijk opzicht daardoor veeleer van conservatieve en reactionaire aard ? Of vormden de missies juist integendeel de ruggegraat van het kritisch denken en droegen zij aldus bij tot het behoud van een progressief potentieel onder de bevolking ? Ging het, Paulo Freire parafraserend, om een (ped)agogie(k) van de onderdrukkers of van de onderdrukten? Of lag de waarheid ergens in het midden en moet het traditioneel antinomistische denken in de pedagogiek van 'führen' en 'wachsenlassen' (Theodor Litt), van 'kleinhouden' en 'emanciperen' (Lea Dasberg) vanuit de geschiedenis worden gerelativeerd en doorbroken ?

De visie op de opvoedbaarheid van en ervaringen met

Het onderwijs aan verstandelijk gehandicapten in het Nederlandse buitenbewoon onderwijs, eerste helft twintigste eeuw

D. GRAAS en J. STURM (V.U. Amsterdam)

Sinds enkele jaren houden wij ons bezig met de geschiedenis van het buitengewoon onderwijs in Nederland, en in verband daarmee met de geschiedenis van de academische discipline van de orthopedagogiek. Tot dusver hebben we ons hoofdzakelijk uitgelaten over formele aspecten van dit onderwerp. Zo publiceerden we over de wetgevende arbeid op het terrein van het Nederlandse speciaal onderwijs in de eerste decennia van de twintigste eeuw, en over de financieringsproblematiek. Ook hebben we geschreven over al dan niet gerealiseerde plannen met betrekking tot enkele speciale schoolsoorten, met name de zwakzinnigenscholen en de strenge of psychopatenscholen.

Meer zijdelings hebben we tot nu toe aandacht besteed aan de geschiedenis van de speciaalpedagogische en -didactische theorievorming in de loop van de twintigste eeuw. Toch hebben we met name de moeizame ontwikkeling van valide en bruikbare psychologische tests en andere diagnostische procedures, en de demarkatieproblemen betreffende verschillende soorten en graden van handicaps en ontwikkelingsstoornissen niet geheel onbelicht gelaten. Dit tekort willen we nu in Leuven verder goedmaken door in te gaan op idealen en ervaringen in met name debielen- en imbecielenscholen, zoals die naar voren zijn gekomen in Nederlandse onderwijzersvaktijdschriften voor het buitengewoon onderwijs in de eerste helft van de twintigste eeuw. We zullen aandacht besteden aan belangrijke orthopedagogische principes als individualisering en temporisering, aan de bewuste weglating van bepaalde onderwijsdoelen en vakinhouden, en aan het accent dat gelegd werd op het aankweken van sociale redzaamheid, de beroepsvoorbereiding en de sociaalpedagogisch geaarde nazorgarrangementen.

Het persoonsbegrip bij Langeveld en Litt

B. HIBBEL (R.U. Utrecht)

In deze lezing wil ik de pedagogiek van Langeveld vergelijken met de geesteswetenschappelijke pedagogiek, in het bijzonder die van Theodor Litt. De positie van Langeveld ten opzichte van de geesteswetenschappelijke pedagogen, wordt op verschillende manieren geïnterpreteerd. Hintjes bijvoorbeeld, vindt de plaatsing van Langeveld in de geesteswetenschappelijke traditie nogal problematisch. Volgens Hintjes start zijn denken inde geesteswetenschappelijke traditie, maar ontwikkelt het zich in de richting van een fenomenologische fundering van de pedagogiek.

Langevelds inzichten met betrekking tot het opvoedingsproces gaan volgens hem wel vaak terug op denkbeelden van geesteswetenschappelijke pedagogen (Hintjes, 1981). Andere onderzoekers zoals Beugelsdijk & Souverein en Danner brengen Langeveld wel onder bij de geesteswetenschappelijke pedagogiek (Beugelsdijk & Souverein, 1985, Danner, 1989). Hij wordt door Beugelsdijk en Souverein zelfs de initiator van deze stroming in Nederland genoemd.

Van de Duitse pedagogen die onderzoek naar het werk van Langeveld hebben gedaan, is het vooral Hohmann geweest die over de relatie van Langeveld tot de geesteswetenschappelijke pedagogen iets gezegd heeft. Volgens hem moeten we vooral het vroege werk van Langeveld en zijn nadruk op de rol van de praktijk,in verband brengen met de geesteswetenschappers (Hohmann,1971).

In mijn bijdrage wil ik me beperken tot de overeenkomstenen/of verschillen tussen Langeveld en Litt (een representant van de geesteswetenschappelijke traditie) op een pedagogisch relevant begrip; het persoonsbegrip.Ik heb niet voor Litt gekozen omdat hij het prototype van een geesteswetenschappelijk pedagoog zou zijn. Op bepaalde gebieden is hij zelfs eerder een buitenbeentje te noemen (Imelman,1992). De keuze voor Litt komt voort uit het feit dat Langeveld enige tijd bij hem gestudeerd heeft, en men mag verwachten dat daar toch enige invloed vanuit is gegaan (Bijl en Levering, 1983, Imelman en Rispens, 1983). De keuze voor het persoonsbegrip is een meer inhoudelijke. Het begrip 'persoon' neemt namelijk in de pedagogiek een belangrijke plaats in. Het wordt zowel gekoppeld aan het opvoedingsdoel (opvoeding in dienst van de persoonswording van kinderen), als aan de voorwaarde voor opvoeding (een kind is een persoon in wording, anders is het niet opvoedbaar). Langeveld ziet de mens als persoon. Dit is bij hem zowel een gegeven (ieder mens kan persoon worden) als een opgave (ieder mens moet persoon worden). De opvoeding is gericht op de persoonswording van kinderen, zo niet dan mag je niet eens van opvoeding spreken. Voor de geesteswetenschappers is de aandacht voor de persoonswording van het kind, dat wat de pedagogiek haar bestaansrecht geeft en dat wat de verschillende 'facetten' van de opvoeding met elkaar verbindt (Hintjes, 1981). Omdat het persoonsbegrip zo'n centrale categorie is, vormt dat het uitgangspunt voor mijn bijdrage.

Industrieschoolpedagogiek in Nederland: periode 1770-1820

J. JONGKIND (U. Amsterdam)

In dit tijdvak ontstonden tal van industriescholen, vooral in West- en Midden Europa. Een dergelijke pedagogiek kwam in Nederland amper tot ontwikkeling, ondanks pogingen daartoe door genootschappen en de wetgever. Er ontstond hier geen draagvlak voor de omvorming van armenscholen in industriescholen. Wel bleven reeds bestaande 'werkscholen', die onafhankelijk van het reguliere onderwijs functioneerden, voortbestaan. Op dergelijke scholen werd echter, in tegenstelling tot industriescholen, geen algemeen vormend onderwijs gegeven.

Ik zal de argumenten vóór en tegen het 'werken met de handen' op school, zoals we die in prijsverhandelingen, wetteksten, memories e.d. aantreffen reconstrueren. Ik merk hierbij op dat een goede eeuw later invloeden uit met name de Scandinavische landen en Duitsland dan in Nederland snel doorwerken.

In mijn bijdrage ga ik de argumenten na zoals we die aantreffen in prijsverhandelingen van Van den Heuvel (1775), Fardon (1782), Vatebender (1803, prijstoekenning in 1793) en vooral die van Floh (1813), de enige omvangrijke tekst die aan industriescholen gewijd werd in deze periode. Wat betreft de wetgeving ga ik in op de positie van Van der Palm (1800) en op de wetteksten van 1801 en 1806. Al deze auteurs, van wie we de meesten als filantropijnen zouden kunnen etiketteren, en ook degenen die de wetteksten redigeerden, waren er van overtuigd dat onderwijs aan armen de sleutel vormde voor vooruitgang op sociaal, economisch en moreel gebied. Vergelijking van de verschillende argumenten leidt tot de conclusie, dat voorstanders van werken met de handen op school het standsverschil niet in gevaar willen brengen door verbetering van het onderwijs, terwijl voorstanders van een uitbreiding van het curriculum met kennisvakken de mogelijkheid tot sociale mobiliteit op basis van persoonlijke capaciteiten juist voorstaan, ook waar het kinderen uit de onderste bevolkingslagen betreft. Wel zien we in de loop van de vijftig jaar die hier behandeld wordt een toenemende consensus, ook onder de voorstanders van industriescholen, over het minimumprogramma dat de lagere school aan allen moet aanbieden. Ook Floh, de enige figuur die we daadwerkelijk als industrieschoolpedagoog zouden kunnen kenmerken, heeft oog voor de problemen binnen het armenonderwijs die om een oplossing vragen. Bij hem zien we, naast traditionele oriëntaties, ook argumenten voor het werken met de handen die vooruitwijzen naar invullingen aan (handen)arbeid die in Nederland aan het eind van de negentiende eeuw populair werden. De meer sociaal-politieke argumenten voor 'werken met de handen' op school, die rond 1800 niet konden over-tuigen, leven in die periode ook weer op, nu met meer succes. Mijn betoog is er op gericht een verklaring te geven voor het falen van de industrieschoolpedagogiek in Nederland enerzijds, en aanduidingen te geven ter verklaring voor het aanslaan van vergelijkbare opvattingen vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw anderzijds.

Kinderen als mede-vormgevers van hun eigen opvoeding

J. KNIGGE (U.v.Amsterdam)

Ik doe onderzoek naar kinderen in de lagere schoolleeftijd die van 1922 tot 1945 zijn opgegroeid in de Amsterdamse tuindorpen Oostzaan en Watergraafsmeer. Voor dit onderzoek heb ik gezocht naar een situatie waarvan de sociale infrastructuur waarin kinderen een rol speelden, goed te beschrijven is. Er is mede daarom gekozen voor de Amsterdamse tuindorpen Oostzaan en Watergraafsmeer. Daarnaast bieden deze tuindorpen interessante aspecten omdat bij het opzetten pedagogische bedoelingen ten grondslag hebben gelegen. Het een en ander komt tot uitdrukking in het aantal voorzieningen die in het tuindorp werden opgenomen. Het doel van het onderzoek is een reconstructie te maken van de manier waarop kinderen die in deze tuindorpen zijn opgegroeid in de periode 1922-1945 hun eigen situatie en daarmee hun eigen opvoeding mee vorm gaven. Hoe ervaarde het zijn omgeving. Op welke wijze gaf het daarmee vorm aan zijn eigen opvoeding?

De theoretische basis voor deze reconstructie is gezocht in de sociaal-ecologische benadering (Bronfenbrenner 1970). In deze benadering wordt er van uitgegaan dat de ontwikkeling van het kind en zijn gedrag slechts begrepen kunnen worden uit de wisselwerking van de persoon en zijn omgeving. In deze reconstructie van het pedagogische klimaat van de twee tuindorpen zal de activiteit van de kinderen steeds de rode draad van het onderzoek vormen.

Om een zo'n compleet mogelijk reconstructie van de wereld van de kinderen uit deze twee tuindorpen te realiseren is en eerste instantie een inventariserende vragenlijst ontwikkeld waarin onder andere werd gevraagd naar de (pedagogische) voorzieningen en de activiteiten die door deze kinderen in hun vrije tijd werden uitgevoerd. In totaal zijn er 453 vragenlijsten verstuurd aan de respondenten. Uiteindelijk zijn er 372 vragenlijsten retour ontvangen. Deze vragenlijsten zijn inmiddels geanalyseerd.

De tweede stap in het onderzoek zal het houden van een aantal interviews met 'open vragen' zijn waarin een selectie van onderwerpen op grond van inhoudelijke overwegingen naar aanleiding van de inventariserende vragenlijsten en een aantal proefinterviews de revue zullen passeren.

Grondslagen van het muziekpedagogische denken van

Gehrels, Kodaly en Orff

C. KOOPMAN (K.U. Nijmegen)

Wat zijn de centrale doelstellingen van het muziekonderwijs? Hoe verloopt de muzikale ontwikkeling van het kind en hoe dient het muziekonderwijs daarop in te spelen? Welke bijdrage kan muzikale vorming leveren aan de algemene ontwikkeling van het kind? Het is opmerkelijk hoe weinig aandacht aan dit soort fundamentele vragen wordt besteedt in de hedendaagse muziekpedagogiek. Het huidige muziekonderwijs is in het algemeen eclectisch en geeft hierdoor een beeld te zien van een optelsom van aandachtsgebieden: het gehoor, de muziektheorie, expressie en appreciatie etc. Een onderzoek naar de grondslagen van de muzikale opvoeding kan zich beter richten op de opvattingen van Kodaly, Orff en Gehrels, de grote muziekpedagogen van de vorige generatie. Uit hun werk komt wel een geintegreerde visie op de muzikale opvoeding naar voren. Over de fundamenten van hun denken zal deze lezing gaan.

Na een introductie van de personen Kodaly, Orff en Gehrels zullen hun denkbeelden met betrekking tot de kern van de muzikale opvoeding, de muzikale ontwikkeling van het kind en de bijdrage die de muzikale opvoeding kan leveren aan de algemene ontwikkeling aan de orde worden gesteld.

Daarna volgt een vergelijking van hun opvattingen over improvisatie in het muziekonderwijs, een thema waar de verschillende zienswijzen op muzikale vorming duidelijk aan het licht komen. Kodaly zet zich af tegen improvisatie in het muziekonderwijs. Voor Orff vormt zij daarentegen het belangrijkste aspect van de muzikale opvoeding. Ook bij Gehrels neemt improvisatie een vooraanstaande plaats in. Hij meent dat zij in verschillende fasen van de ontwikkeling een verschillend karakter moet hebben: in een bepaalde periode volledig vrij, in een andere nadrukkelijk gestuurd en gecontroleerd. Vervolgens zullen deze verschillende stellingname kritisch worden beoordeeld. De ideeën van Kodaly en de vroege Orff worden verworpen als ongenuanceerd respectievelijk naïef. Gehrels' betoog is het meest genuanceerd door de relatie die hij legt met andere onderdelen van het muziekonderwijs en de verschillende fasen die hij onderscheidt.

Tot slot zal een beoordeling van het denken van de drie muziekpedagogen over fundamentele muziekpedagogische kwesties worden gegeven. Over het algemeen geldt dat zij stellige uitspraken koppelen aan een magere onderbouwing. Hoewel het denken van de drie muziekpedagogen niet al te diep is geworteld, heeft hun werk toch belang voor het denken over muzikale opvoeding op grondslagenniveau. Gehrels is vooral daar interessant waar hij inzichten uit de psychologie en pedagogiek naar de muziek probeert te vertalen, Orff waar hij een radicaal andere opvatting van kinderlijk musiceren bepleit en Kodaly waar hij het tempo van het muziekonderwijs ter discussie stelt.

Over Dalton en het aanzien van de onderwijzers

H.-J. KUIPERS (Hogeschool Amsterdam)

Tussen beide wereldoorlogen stonden onderwijzeressen en onderwijzers niet bij iedereen in hoog aanzien. Daarop wijst een uitspraak uit Kohnstamms *Hoe mijn 'Bijbelsch Personalisme' Ontstond* (1934: 34-35): 'alleen door grondige, wetenschappelijke vorming van den onderwijzer (kan) de ware emancipatie van dien miskende stand en tevens de verbetering van ons volksonderwijs (...) worden bereikt'. Van wetenschappelijke vorming verwacht Kohnstamm dus méér dan kwaliteitsverbetering van het nationale onderwijs. Vakkennis bevordert tevens de emancipatie van de kennisdragers. Dat Kohnstamm zich stoorde aan het toenmalige gebrek aan achting voor onderwijsgevenden blijkt uit de volgorde waarin hij emancipatie en kwaliteitsverbetering noemt.

Deze uitspraak past bij Kohnstamms taken aan het Amsterdamse Nutsseminarium voor Pedagogiek. Via een wetenschappelijke beroepsopleiding trachtte die instelling immers de deskundigheid van onderwijsgevenden te bevorderen. Naast die vakopleiding bestonden destijds diverse groepsactiviteiten van onderwijsgevenden, waarmee de deelnemers ook streefden naar deskundigheidsbevordering. Congressen, beroepsverenigingen en tijdschriften vallen in die categorie. Kohnstamms bovenstaande variant op het 'kennis is macht' adagium, leidt tot de vraag of dergelijke groepsactiviteiten alleen school-interne doelen hadden. In hoeverre hadden zij ook school-externe consequenties voor de zeggenschap, het prestige en de identiteit van de participanten. Op welke manier het vakspecifieke kennen en weten van onderwijzers bij kon dragen aan hun emancipatie blijft in Kohnstamms uitspraak vaag. Zijn suggestie van een wisselwerking tussen vakkennis en emancipatie vraagt met andere woorden om nader onderzoek.

Kan de pedagogische reformbeweging beschouwd worden in termen van dit tweeslachtige proces? Bij het verkennen van deze vraag beperk ik me tot één deel van de Nederlandse reformbeweging uit het Interbellum: de *Nederlandse Dalton Vereniging* (NDV), die in oktober 1931 werd opgericht. De NDV stimuleerde een gedachtenwisseling over leermethoden, hulpmiddelen en schoolorganisatie. Die gedachtenwisseling had vermoedelijk school-interne gevolgen en kan de expertise van onderwijsgevenden bevorderd hebben. Onduidelijk is of en hoe zij ook school-externe gevolgen had voor het aanzien en zelfbeeld van de deelnemers.

In mijn lezing over dit onderwerp ga ik *eerst* summier in op de invoering van daltonbeginselen uit Engeland (1924) en de groei van het Nederlandse daltononderwijs (1924-1940). *Daarna* zal ik suggereren dat de belangstelling voor daltonbeginselen verbonden was met de vorming van het nationale onderwijsbestel na de LO-wet van 1920: het onderwijsbestel was het strijdperk dat de NDV betrad. *Ten slotte* zal ik de rol van de NDV als een communicatiegemeenschap relateren aan de hierboven geschetste vraagstelling.

Hoeveel 'Heimat' heeft een mens nodig?

B. LEVERING (R.U. Utrecht)

In *Die Zeit* is de afgelopen maanden een discussie ontbrand over het stagnerende proces van hereniging in Duitsland. "Ohne Patriotismus geht es nicht" heette de eerste redactionele bijdrage. "Patriotismus - nein danke" was de titel van de tweede en de relatie met het met de uitwassen van nationalisme belast Duits verleden was natuurlijk snel gelegd.

In hoeverre problemen binnen een multi-culturele samenleving in het algemeen met die van het nationalisme kunnen worden verbonden is niet gemakkelijk aan te geven. Als men de discussies over de toekomst van de multi-culturele samenleving in onze contreien overziet, lijkt het erop dat we de participanten idealiter in drie groepen kunnen indelen. In de eerste plaats zijn er de sociologen die zich als halfgoden gedragen. Ze realiseren zich weliswaar dat zij de werkelijkheid niet zelf geschapen hebben, maar ze zien wel "dat het goed is". Ze honen diegenen die zich inspannen een eigen cultuur te handhaven, omdat zij niet zouden beseffen dat die multi-culturele samenleving reeds lang realiteit is. Ze doen zich voor als waardevrije feitenbeschrijvers, maar hebben het zich in hun analyses aftekenend toekomstbeeld, waarin de verschillende culturen onafwendbaar elkaars trekken zijn gaan vertonen, tot dwingende norm verheven. In de tweede plaats zijn er de juristen die zich als aardse idealisten opstellen. Ze treffen een samenleving aan die onrechtvaardig met de belangen van groepen omgaat en vragen zich af hoe dat zou kunnen worden verbeterd. Ze bekritiseren diegenen die een of ander uitzonderlijk privilege voor de eigen groep opeisen, en wensen rechtvaardigheid op te leggen. Ze doen voorstellen voor de wijze waarop mensen in een multi-culturele samenleving met elkaar zouden moeten omgaan en verbinden aan die voorstellen een grote realiteitswaarde. In de derde plaats zijn er de psychologen die zich als hemelse materialisten ontpoppen. Ze treffen een samenleving aan die de elementaire behoeften van mensen negeert, en willen daarvoor opkomen. Ze steunen de bijzondere aanspraken van groepen op een eigen huis en haard. Zij zien de ontwikkeling van een open multi-culturele samenleving veel minder als vanzelfsprekend proces, omdat het rechtens gehinderd wordt door de band met de culturele wortels.

Van de eerste twee varianten zullen we aansprekende voorbeelden geven. "Wieviel Heimat braucht der Mensch?" vroeg Jean Améryzich in 1966 af. De reden waarom ik de titel -vertaald- boven dit stuk durf te plaatsen is dat Améry aan het eind van zijn essay toegeeft niet aan een echte beantwoording van de vraag te zijn toegekomen. Ik wil het hier opnieuw proberen. De beantwoording voert ons van Améry naar Finkielkraut; via Heidegger naar Bollnow; via Kristeva naar Freud. Vragen die daarbij van belang zijn is of de behoefte aan Heimat al dan niet cultuurgebonden is, of we desondanks kunnen spreken van een universeel recht op die behoefte, en of we ons slechts aan de hand van individuele verhalen een begrip van die behoefte kunnen vormen.

Pedagogiek en cultuurkritiek in Nederland in

De tweede helft van de achttiende eeuw

W. LOS (R.U. Utrecht)

In Nederland valt in de tweede helft van de achttiende eeuw een toenemende activiteit te zien op het terrein van de pedagogische theorievorming. Er verschijnen talrijke verhandelingen over opvoeding in zowel wetenschappelijke als ook populaire vorm. In dit verband zijn de Spectatoriale Geschriften en de prijsvragen van de diverse maatschappijen van wetenschappen van belang. Een aantal pedagogische verhandelingen is ingebed in een cultuurkritisch betoog. Dit bete- kent dat auteurs een inadequate opvoeding verantwoordelijk stellen voor het zedelijk verval in de samenleving en de grote mate van weelde waarin bepaalde groepen zich baden. Behalve kritiek op bestaande opvoedingspraktijken worden ook adviezen voor een juiste opvoeding gegeven met als doel te komen tot een hervorming van de samenleving. De cultuurkritische pedagogische vertogen beperken zich echter niet tot ideeën over opvoeding en onderwijs. Er wordt in deze verhandelingen een verband gelegd met de sociaal-economische situatie waar Nederland in verkeert. In dit opzicht maakt een aantal cultuurkritische pedagogische verhandelingen deel uit van een politiek-economisch vertoog. Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan de relatie tussen opvoeding, burgerschap en nationaal gevoel. Op grond van een analyse van een deel van het bronnenmateriaal wil ik nader ingaan op de argumenten die in de cultuurkritische pedagogische verhandelingen worden gehanteerd en een aantal hypothesen voor de interpretatie van de betekenis van deze pedagogische cultuurkritiek aanreiken.

De statistieken betreffende het volksonderwijs in België

1830-1990

L. MINTEN (K.U.Leuven)

In deze paper willen wij de resultaten van een bronnenkritisch onderzoek naar de betekenis en de waarde van de overheidsstatistieken betreffende het volksonderwijs in België voorstellen, een onderzoek dat raakpunten vertoont met de institutionele geschiedenis. Voor de historiografie van het voorschools- en lager onderwijs, in ruime zin opgevat, zijn die kwantitatieve gegevens zonder twijfel een zeer rijke bron.
De overheidsstatistieken onderscheiden zich van vergelijkbare tijdreeksen in de overige Europese landen door een grote continuïteit over een zeer lange periode. Zij geven, meer bepaald voor de periode 1843 - 1929, gedetailleerde, jaarlijkse of driejaarlijkse informatie over het aantal instellingen, leerkrachten en leerlingen, die telkens op vrijwel dezelfde wijze gedifferentieerd is. Daarbij werd, van bij de aanvang, een rigoureus onderscheid gemaakt tussen de verschillende onderdelen van het volksonderwijs. Die methodologisch vooruitstrevende benadering valt grotendeels aan de invloed van de *Commission centrale de Statistique* o.l.v. de wereldvermaarde statisticus A. Quetelet toe te schrijven. Enkel voor de jaren 1879 - 1894 vertonen de gegevens een belangrijke lacune. De vrije katholieke instellingen waren in die periode niet aan het officiële inspectiewezen onderworpen. Het episcopaat en de onderwijscongregaties maakten nl. van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs gebruik om een eigen onderwijsnet op te richten als reactie op het centraliserende en laïciserende beleid tijdens de korte liberale regeerperiode (1878 - 1884). Na de invoering van de leerplicht in 1914 verloren de inlichtingen betreffende het lager onderwijs hun onmiddellijke politieke nut : de strijd tegen het analfabetisme als onderdeel van de maatschappelijke vooruitgang leek op juridische wijze een definitieve oplossing te vinden. De aandacht van de politieke verantwoordelijken en van de administratie verschoof bijgevolg naar de overige graden van het onderwijs, een evolutie die nog steeds gaande is. De officiële gegevens betreffende het volksonderwijs voor de jaren 1930 - 1957 zijn daarom tot een minimum herleid. De naoorlogse demografische boom enerzijds en politieke onenigheid tussen de katholieken en de voorstanders van het openbaar onderwijs anderzijds lagen aan de basis van een hernieuwde belangstelling voor het volksonderwijs. Dat vertaalde zich in zeer gedetailleerde, omvangrijke en vrijwel onmiddellijk gepubliceerde statistieken, niet alleen vanwege de overheid maar ook vanwege de inrichtende machten van het vrij katholiek onderwijs. Aan die ontwikkeling kwam in de loop van de jaren 1970 een abrupt einde. De regionalisering van België had op statistisch vlak een nefaste verdeling van de bevoegdheden tot gevolg. Vanwege hun consistentie maar ook vanwege hun rol in de unificatie van het volksonderwijs zijn de statistieken een cruciaal instrument om de interne ontwikkeling van het volksonderwijs te begrijpen. Zij kunnen ook, gerelateerd aan parameters van demografische, economische, culturele, politieke en geografische aard, een wezenlijke bijdrage leveren tot een beter begrip van de globale maatschappelijke ontwikkeling.

Stephan Strassers idee van een dialogische fenomenologie

A. MONSHOUWER (K.U.Nijmegen)

In zijn bekende boek "Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid" (begin 1963) poneert Stephan Strasser dat een fundamentele pedagogiek, en daarmee ook de pedagogiek als geheel gebaseerd dient te zijn op een dialogische fenomenologie. Ongeveer tezelfdertijd (eind 1962) benadrukt hij in een algemener verband "het dialectisch karakter van de fenomenologische wijsbegeerte" ("Fenomenologie en empirische menskunde", p. 248) en betoogt hij dat een predicatieve dialectiek haar uitgangspunt vindt in de dialoog tussen personen (ibid., p. 251). Wat hij precies onder dialoog of 'gesprek' verstaat blijft dan nog vrij duister. Enige jaren later echter zal hij dit thema nader uitwerken in een aantal gastcolleges aan de Duquesne University van Pittsburgh, U.S.A. (1968). Een jaar later publiceert hij deze gastcolleges in sterk uitgebreide vorm onder de titel "The Idea of Dialogal Phenomenology." In dit boek, dat in Nederland nauwelijks enige aandacht heeft gekregen, polemiseert hij met de grondlegger van de fenomenologie Edmund Husserl en bekritiseert hij met name diens transcendentaal idealisme. Op zoek naar andere uitgangspunten voor de fenomenologie gaat hij tot op zekere hoogte mee met een aantal denkbeelden van Merleau-Ponty en beroept hij zich op cruciale momenten op Bubers filosofie van de ontmoeting. De filosoof die hem later zo zal bekoren, Emmanuel Levinas, is dan nog nauwelijks in zicht, behalve als Husserl-interpretator.

In dit artikel wil ik Strassers idee van een dialogische fenomenologie zo nauwkeurig mogelijk uitwerken en vervolgens bekijken wat het belang ervan is voor de (wijsgerige) pedagogiek.

Heeft het privaat onderwijs (nog) recht van bestaan ?

P. OP 'T EYNDE (K.U.Leuven)

Het technische denken lijkt in onze hedendaagse maatschappij elk facet van ons samenleven te doordringen. Niet alleen de economie, ook de vrije tijd (commerciële T.V., sport,...) en zelfs het onderwijs lijken gedirigeerd te worden door de wetten van de technische rationaliteit. Deze lijkt steeds meer het kader te vormen waarbinnen het onderwijsbeleid uitgetekend wordt. Een beleid dat gekenmerkt wordt door een sterk geloof in de principes van de vrije markt en de waarden die daarmee verbonden zijn (vrije keuze en toegang, concurrentie, prestatiegerichtheid, marktgerichtheid,...). Dit denken over onderwijs in economische (technische) termen, ligt niet alleen aan de basis van een aantal nieuwe beleidsinitiatieven met betrekking tot het openbaar onderwijs (participatieraden, lestijdenpakketten,...), het geeft ook een sterke legitimering aan elke vorm van privaat onderwijs (lees ook : private scholen). Kunnen wij echter het onderwijs op een legitieme wijze begrijpen vanuit deze technische rationaliteit en als dat niet zo is, wat blijft er dan nog over ter rechtvaardiging van het privaat onderwijs?

Vertrekkend van het onderwijsbeleid in Engeland en Wales wil ik aantonen dat de uitbreiding van het technische denken als cognitief interpretatieschema naar het onderwijs toe, niet zondermeer te rechtvaardigen is. Men lijkt het immers zeer moeilijk te hebben om de verwachtingen die men vanuit dit denken zelf formuleert ten aanzien van het onderwijs (kwaliteitsverhoging, kansengelijkheid,...), in te lossen. Het onderwijs functioneert blijkbaar niet vanuit deze rationaliteit, zij lijkt te werken volgens een ander soort redelijkheid. Impliceert dit failliet van het technische denken binnen het onderwijs echter dat ook het privaat onderwijs geen recht van bestaan meer heeft? Ondanks de op het eerste zicht logische band tussen beide lijkt mij de vraag naar de rechtvaardiging van een op het technische denken geïnspireerd onderwijsbeleid een andere dan deze naar de legitimiteit van het privaat onderwijs. Immers, de legitimiteit van een overheidsbeleid is onlosmakelijk verbonden met de verantwoordelijkheid die de overheid draagt met betrekking tot het onderwijs. Een verantwoordelijkheid die zijn grond vindt in het feit dat het onderwijs als een 'social good' wordt gezien. Het onderwijs is echter niet enkel een 'social good', het is op zeer fundamentele wijze ook een 'private good'. Ouders vinden zich in een situatie waarin zij de plicht hebben hun persoonlijke verantwoordelijkheid voor het onderwijs van hun kinderen op te nemen. Het is hierin dat het privaat onderwijs of de private scholen hun ultieme grond vinden en op deze basis dienen zij dan ook door de overheid als legitieme onderwijsvorm erkend te worden. Daarnaast moet de overheid echter haar eigen verantwoordelijkheid opnemen. Zij dient een onderwijssysteem op te zetten waarbinnen iedereen gelijke rechten heeft en niemand gediscrimineerd wordt. Dit sluit een onderwijsbeleid geïnspireerd op een technische rationaliteit evenals een *ondersteuning* van private scholen op die basis uit. Dat neemt echter niet weg dat deze scholen recht van bestaan hebben en als zodanig door de overheid *erkend* moeten worden.

BEST COPY AVAILABLE

Een concept van algemene vorming

Voor een multiculturele samenleving

P. SCHREUDER (R.U. Utrecht)

In een moderne multiculturele samenleving tekent zich de vraag naar algemene vorming scherp af, op een manier die in de lange historie van dit concept nog niet eerder is voorgekomen. We vragen ons vandaag de dag bijvoorbeeld af of het mogelijk is om aan te geven wat allen zouden moeten leren, welke culturele bagage tot ieders noodzakelijke bagage behoort om in dìt land volwaardig te kunnen leven. Denken over algemene vorming in termen van 'bagage' kan met zich meebrengen dat een hiërarchie van soorten kennis, van cultuurspecifieke kennis ontstaat, waarbij sommige soorten kennis meer waard zijn dan andere. Dit is misschien niet een wenselijke situatie. Wellicht gaan we hier uit van een onjuist en onvruchtbaar concept van algemene vorming en moeten we dit veeleer begrijpen als de alzijdige en brede ontwikkeling tot persoon. In dat geval staat volwaardig mens-zijn voorop en dat kan heel verschillend ingevuld worden: per individu, maar ook per groep. Dit kan weer met zich meebrengen dat er een kloof ontstaat tussen het individu en het maatschappelijk leven, de arbeidsmarkt enzovoort.

In beide genoemde posities wordt gekozen voor het belichten van één zijde van de pedagogische antinomie van individu en cultuur. Deze pedagogische antinomie, de slingerbeweging tussen het opvoeden tot persoonlijke autonomie en het opvoeden tot aan- en inpassing aan de cultuur, doet zich altijd voor in vragen rond opvoeding en vorming. De antinomie krijgt echter een dimensie erbij doordat de situatie waarin zich die antinomie voordoet, pluralistisch(er) is geworden.

In de literatuur over algemene vorming vinden we beide hier onderscheiden opvattingen terug, zowel in concrete programma's ten behoeve van het onderwijs, als in meer theoretische en wijsgerige overwegingen. In deze voordracht wil ik laten zien hoe het concept 'algemene vorming' vruchtbaar gemaakt kan worden voor een multiculturele samenleving. Dit leidt tot een concept van algemene vorming waarin de genoemde antinomie in volle sterkte blijft bestaan. Daarbij ga ik ten eerste uit van de idee dat algemene vorming "voor allen" is bedoeld en ten tweede van de stelling dat in een multiculturele samenleving interactie van fundamenteel belang is.

Het authentische individu na het post-modernisme

Een constructie met pedagogische mogelijkheden

P. SMEYERS (K.U.Leuven)

In *The Ethics of Authenticity* (1991) behandelt de Canadese filosoof Charles Taylor wat door velen wordt aangeduid als het hart van de malaise van het 'moderne': het concept 'authenticiteit' of 'zelfrealisatie'. Alhoewel hij de gevaren ervan erkent is hij minder vlug dan anderen geneigd om zich van deze ideeën te ontdoen. In deze studie wordt nagegaan in hoeverre de ambitie van Taylor kan waargemaakt worden en wat daarvan eventueel de consequenties voor het denken over opvoeding kunnen zijn.

Vooreerst wordt ingegaan op de band tussen moderniteit en individualisme, de gewijzigde plaats van mens en dingen en hoe het opkomen van de dominante plaats van de instrumentele rationaliteit moet begrepen worden. Hiermee wordt de cultuur van authenticiteit verbonden, opgevat als narcistische zelfrealisatie, die verder zowel op het persoonlijke als op het samenlevingsvlak gesitueerd wordt. Taylor tracht aan te tonen dat een van de vooronderstellingen die dit beeld draagt, de radicale keuze, een ontkenning van de zinhorizon onderstelt en daardoor zelfvernietigend is. Eerder dan deze relativistische positie te onderschrijven beijvert hij zich om aan te geven hoe een discussie over morele kwesties mogelijk is en verder dat het zinvol is om het ideaal van morele authenticiteit, op een andere wijze begrepen weliswaar, uit te werken.

Wat radicaal en bijna althans op het eerste gezicht een stap terug lijkt te zijn, zal bij nader onderzoek blijk geven van realisme en grote originaliteit. De door Taylor verdedigde initiatie vertoont sterke gelijkenissen met het gedachtengoed van Oakeshott en wat de vooronderstellingen zelf betreft, met de positie van de latere Wittgenstein. Maar daardoor komen uiteraard ook de 'moeilijkheden' die aan deze posities verbonden zijn ter sprake. Op een aantal van deze en of men zich wel zo makkelijk als Taylor het laat voorkomen van de 'radicale keuze' kan ontdoen, wordt vervolgens ingegaan. Ook de invulling die Taylor biedt van authenticiteit is niet probleemloos te aanvaarden. Dat de aangeduide zaken a fortiori binnen de pedagogiek zullen gevoeld worden is evident. Nadat aangeduid is hoe er mogelijkerwijze mee omgegaan kan worden, komt tenslotte de pedagogische betekenis van het Tayloriaanse concept 'authenticiteit' aan de orde. Verrassend fris komt dan naar voren hoe de mens ondanks alles, noch op het persoonlijke, noch op het maatschappelijke vlak, opgesloten lijkt te zijn in een ijzeren kooi.

Morele opvoeding en justitiële interventie

J. STEUTEL en D. DE RUYTER (V.U. Amsterdam)

In onze liberaal-democratische samenleving hebben ouders het recht hun kinderen overeenkomstig eigen inzichten groot te brengen of op te voeden. Dat recht wordt echter niet uitsluitend aan ouders toegekend, en het is bovendien geen absoluut maar een *prima facie* recht, dat wil zeggen een recht dat ouders op bepaalde gronden kan worden ontnomen. Wanneer kinderen in de gezinssituatie worden mishandeld, seksueel misbruikt of ernstig worden verwaarloosd, kan de rechterlijke macht interveniëren en de ouders het gezag over hun kinderen geheel of gedeeltelijk afnemen.

Onze vraag is nu of ook een zeker falen of een bepaald tekort *op het gebied van de morele opvoeding* een legitieme reden kan zijn voor zo'n justitiële interventie. Kan er iets dusdanig mis zijn met de morele opvoeding dat ouders het recht om hun kinderen groot te brengen (partieel) moet worden ontnomen? Passend binnen het algemene thema van de landelijke pedagogendag, zullen we proberen deze vraag te beantwoorden door een beroep te doen op liberaal-democratische opvattingen aangaande de moraal en de morele opvoeding. Kenmerkend voor de liberale moraal is enerzijds dat burgers het grondrecht wordt geboden hun eigen concepties van het goede leven na te streven. Dat vrijheidsrecht vormt in feite de basis om aan ouders het recht toe te kennen hun kinderen groot te brengen overeenkomstig de eigen levensconceptie. Anderzijds echter, biedt de liberale moraal een kader van principes en regels dat duidelijke grenzen stelt aan manieren van leven. Zo'n moreel raamwerk ('the Right') geeft de toegestane ruimte aan voor het praktizeren van concepties van het goede leven ('the Good'). Met als gevolg dat toch ook morele palen en perken worden gesteld aan de ruimte die ouders wordt geboden om hun kinderen naar eigen inzichten groot te brengen. Maar kunnen praktijken van ouders die duidelijk in strijd zijn met het liberaal-morele raamwerk ook een reden zijn voor justitiële interventie? Mogen we ouders het gezag over hun kinderen ontnemen indien geen morele opvoeding wordt geboden die recht doet aan 'the Right'? Dat is onze kwestie.

Kunnen kiezen voor de dove, resp. horende gemeenschap

Een verwarrende notie in de dovenpedagogiek

A. TELLINGS (K.U.Leuven)

Een centraal thema binnen de methodenstrijd in de dovenpedagogiek, het debat over de vraag of aan dove kinderen al dan niet naast orale communicatiemiddelen ook manuele communicatiemiddelen dienen te worden aangeboden, is de vraag tot welke gemeenschap doven (zouden moeten) behoren: tot de dovengemeenschap of tot de gemeenschap van horenden.

Deze vraag is niet uniek voor de dovenpedagogiek, ze kan in een wat andere vorm aangetroffen worden binnen alle terreinen van de orthopedagogiek. Het gaat essentieel om dichotomieen zoals gemeenschap versus persoon, en eigenheid versus aanpassing. Verschillende persoons- en gemeenschapsconcepten zijn in het geding. Er kunnen linken worden gelegd met het liberalisme-communitarianisme-debat zoals dat in de ethiek en de politieke filosofie wordt gevoerd. Met betrekking tot al deze thema's is fundamentele discussie vereist, wil het debat over de gemeenschap waartoe doven behoren op vruchtbare wijze kunnen worden voortgezet.

In mijn bijdrage wil ik echter laten zien dat daaraan nog iets vooraf moet gaan. Er moet eerst duidelijkheid komen over de verschillende invullingen van de notie 'kunnen kiezen voor een bepaalde gemeenschap'. Ik onderscheid drie invullingen van deze notie die in de methodenstrijd niet expliciet gemaakt worden, en voortdurend door elkaar heen lopen. Deze onduidelijkheid kan de discrepantie verklaren tussen, enerzijds, de opvatting die de verschillende partijen in de methodenstrijd belijden ten aanzien van de gemeenschap waartoe zij het dove kind opvoeden, en anderzijds, de opvatting die elk van de partijen heeft over de gemeenschap waartoe de tegenpartij het dove kind daadwerkelijk opvoedt. Ter verduidelijking: een partij in het debat, de zogenaamde 'vrije-keuze-oralisten', zeggen het dove kind zodanig op te voeden dat het, eenmaal volwassen geworden, vrij kan kiezen tot welke gemeenschap hij wenst te behoren, terwijl hun 'tegenstanders', de manualisten, van mening zijn dat de vrije-keuze-oralisten in feite het dove kind opvoeden voor de horende gemeenschap en een werkelijke vrije keuze onmogelijk maken. Soortgelijke discrepanties kunnen ook worden aangetroffen tussen andere partijen in het debat.

Met behulp van de notie 'kunnen keizen voor een bepaalde gemeenschap' denk ik deze discrepanties te kunnen verhelderen.

Verzorging in de basisvorming

"Restvak" of een vak met een eigen gezicht?

E. VAN DAM (R.U. Utrecht)

In Nederland wordt dit jaar begonnen met de invoering van een onderwijsvernieuwing in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs; de basisvorming. Het onderwijs aan leerlingen van 12 tot 15 à 16 jaar zal inhoudelijk veranderen. Op het lesrooster staan nieuwe voor iedereen verplichte vakken, (techniek en verzorging) en nieuwe combinaties van bestaande vakken (natuur-/scheikunde). De overheid beoogt met basisvorming ondermeer de kwaliteit van het algemeen vormend onderwijs te verbeteren en leerlingen beter toe te rusten voor de eisen van een snel veranderende samenleving.

Het vak verzorging neemt op de lessentabel een bijzondere plaats in, niet alleen omdat het een nieuw vak is, maar vooral omdat het op het allerlaatste moment (juni 1991) aan de andere veertien verplichte vakken is toegevoegd. Hier is een jarenlange discussie tussen de overheid en maatschappelijke belangengroeperingen aan vooraf gegaan.

In het onderzoek wordt de vraag gesteld in hoeverre deze maatschappelijke belangengroeperingen invloed hebben op de inhoud van het vak verzorging. En of deze belangen stroken met de bedoeling van algemeen vormend onderwijs; een bijdrage leveren aan de (toekomstige) zelfredzaamheid van kinderen. In dit verband wordt ook gevraagd naar de verhouding tussen de "taak" van het gezin en van de school en de verhouding tussen voorlichting en educatie in het onderwijs.

In het referaat worden resultaten gepresenteerd van een kritische analyse van de argumenten voor invoering van een apart vak verzorging en van een pedagogische analyse van verschillende leerplannen voor verzorging. Ook wordt aandacht besteed aan lesmateriaal voor verzorging, ontwikkeld door educatieve uitgeverijen in samenwerking met pedagogische centra en door organisaties die vanuit hun eigen optiek lesmateriaal hebben ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs passend binnen het kader van verzorging. De analyses hebben ondermeer tot doel inzicht te bieden in de mogelijkheid van een vakspecifieke, eigen inhoud van verzorging naast andere vakken in de basisvorming.

Ped. T. 18 (1993), Speciaal nr., p. 215-239

Psychoanalytische kritiek op de ideeën van Bowlby

S. VAN DIJKEN (R.U. Leiden)

John Bowlby (1907-1990) was de grondlegger van wat nu het 'attachment' paradigma wordt genoemd. Zijn theorie is een eclectisch samenstel van ideeën afkomstig uit geheel verschillende onderzoekstradities. Grofweg zijn er voor Bowlby drie grote inspiratiebronnen geweest, te weten de psychoanalyse, de ethologie en de cybernetica. Deze invloeden laten zich ook in de tijd grotendeels onderscheiden. Bowlby was zelf traditioneel psychoanalytisch geschoold, maar verloor al snel zijn vertrouwen in de orthodoxe psychoanalyse. Bowlby verdiepte zich in de ethologie vanaf ongeveer 1950. De ethologie vormde een aanslag op een fundamentele notie van de psychoanalyse, namelijk dat de behoefte aan gehechtheid een afgeleide zou zijn van andere meer fundamentele behoeften (seksualiteit, voedsel). Vanaf de vroege jaren zestig zijn er cybernetische noties in het werk van Bowlby terug te vinden. Daarnaast is het werk van Bowlby vanaf ongeveer 1950 beïnvloed door zijn langdurige samenwerking met Mary Ainsworth en met name door het instrument 'de vreemde situatie' dat zij rond 1970 ontwikkelde (Ainsworth & Wittig, 1969).

Sinds enige tijd is er belangstelling ontstaan voor de geschiedenis van de gehechtheidstheorie. (Bretherton, 1991,1992). Het ontstaan van Bowlby's paradigma is gepaard gegaan met veel discussies. Vooral Bowlby's eerste baanbrekende artikelen waarin hij de orthodoxe psychoanalyse los liet (Bowlby, 1957, 1958, 1960, 1961), wekten veel weerstand op, met name in de psychoanalytische wereld. In een interview in de laatste jaren van zijn leven geeft Bowlby aan dat de kritiek uit de psychoanalytische hoek volgens hem niet ter zake doende was (Bowlby, 1986). In mijn lezing zal ik aan de hand van een controversieel artikel (Bowlby, 1960) en de commentaren daarop (Freud, 1960, Schur, 1960, Spitz, 1960) nagaan of de kritiek van psychoanalytici inderdaad niet ter zake doende was. De commentaren zullen geplaatst worden tegen de achtergrond van de heersende opvattingen binnen de psychoanalyse van die tijd, met specifieke aandacht voor de Britse Psychoanalytische Society. Tevens zal er aandacht besteed worden aan het driestromenland in de Britse psychoanalyse, waarin Bowlby, Anna Freud en Melanie Klein elk een andere stroom vertegenwoordigden (King & Steiner, 1991).

Over boefjes en deugnieten

Ouders en de maatregelen tot kinderbescherming in Nederland, 1890-1928

E. VAN GERVEN (K.U. Nijmegen)

Rond de eeuwwisseling laaide de discussie over de verwaarloosde en criminele jeugd hoog op. In toenemende mate werd verwaarlozing gezien als belangrijkste oorzaak van criminaliteit. De behoefte aan opvoedingscorrectie leidde tot de kinderwetten van 1901. Hierin werd gebroken met het beginsel van de onaantastbaarheid van het ouderlijk (vaderlijk) gezag, zodat een pedagogische interventie in de gezinsopvoeding door ontzetting en ontheffing mogelijk werd. In de uitvoering van de kinderwetten is een paradox zichtbaar: enerzijds werden aan gezinnen hogere opvoedkundige eisen gesteld, waardoor meer gezinnen voor interventie in aanmerking kwamen. Anderzijds was de waardering voor het gezin als natuurlijk opvoedingsmilieu zo groot dat men zocht naar minder radicale middelen dan ontzetting uit de ouderlijke macht. Deze paradox leidde in 1921 tot een wettelijke regeling van de ondertoezichtstelling, waardoor minder kinderen uit hun natuurlijk gezinsmilieu werden losgerukt.

Particuliere verenigingen hadden een belangrijke taak bij de opvoeding van verwaarloosde en de heropvoeding van criminele kinderen. Een vereniging die hierin een pioniersrol vervulde was Pro Juventute, opgericht in 1896 in Amsterdam. In veel gevallen lukte het PJ om jongeren van gevangenisstraf te vrijwaren door hen onder patronaat te stellen of hen in opvoedingsgestichten te behandelen. Amsterdam werd daarmee de bakermat van de gezinsvoogdij.

Het onderzoek, gebaseerd op het omvangrijke archief van PJ, richt zich vooral op de houding van de ouders. Tot 1905 konden zij hun kinderen aan de invloed van PJ onttrekken. In dat geval kon PJ het kind niet van strafrechtelijke vervolging vrijwaren. Sinds 1905 riskeerden de ouders ontzetting uit de ouderlijke macht. Vervolgens konden zij sinds 1922 worden gedwongen om toezicht op hun functioneren te dulden. Twee aspecten zijn hier van groot belang. Allereerst was het zo dat ouders in toenemende mate verantwoordelijk werden gesteld voor het gedrag van hun kinderen. Dat kan hebben geleid tot protest.

De vraag is dan hoe zich dit heeft geuit. In de tweede plaats valt in het onderzoek speciale nadruk op het al dan niet bestaan van verschillende opvoedkundige normenstelsels bij ouders en kinderbeschermers.

De ontwikkeling van de katholieke jeugdbeweging

Belgisch Congo (1908-1960)

L. VAN ROMPAEY (K.U.Leuven)

Het "agogisch offensief" dat door de katholieke missies in onze vroegere kolonie gevoerd werd, beperkte zich, zoals de term zelf reeds impliceert, niet tot het oprichten en leiden van scholen alleen. Net zoals in België meende men dat het schoolse onderricht noodzakelijkerwijze moest vervolledigd en verdiept worden via para- en post-scolaire werken. In onderhavige bijdrage willen we, hoofdzakelijk op basis van de archieven van VVKSM, Chiro-jeugd Vlaanderen en Jozef Cardijn, nagaan welke rol de vier belangrijkste jeugdbewegingen, met name scouting, chiro, KAJ en het Congolese Xaveri, in de kolonie en binnen het kader van de missionering wilden spelen, welke methodes zij gebruikten om hun doelstellingen te verwezenlijken, en in hoeverre zij ook slaagden in hun opzet.

Het is niet toevallig dat de katholieke jeugdbewegingen juist in de jaren '50 tot volle ontplooiing kwamen. De bevolking groeide aan, de economie zat in de lift en steeds meer inlanders hadden onderwijs genoten. De maatschappij leed bovendien steeds sterker aan een zekere dualiteit: de drang naar verwestelijking stond tegenover de herwaardering van ancestrale levenshoudingen en de onmogelijkheid voor de lokale bevolking om van hun tradities los te geraken. Het onderwijs kon inzake deze problematiek geen pasklare oplossing bieden, daarvoor was het zelf te zeer geënt op een westers onderwijsmodel. Jeugdbewegingen werden daarom aangezien als een middel om de jeugd meer vaste voet te geven en om hen te begeleiden bij het maken van maatschappelijke keuzes. De jeugd van Congo moest opgevoed worden tot integere volwassenen op burgerlijk, gelovig, sociaal-economisch en politiek vlak. Opvallend hierbij was hoe scouting en chiro zonder moeite een sociaal luik aan hun beweging toevoegden door de oprichting van pilootdorpen, het begeleiden van projecten in verband met landbouw en ambachten op het platteland, de emancipatie van de meisjes ...

De onafhankelijkheid betekende voor de hele kolonie en ook voor de daarin opgegroeide jeugdbewegingen het einde van een periode van angstvallige blanke leiding, begeleiding en controle. Afrikanen zouden voortaan zelf keuzes maken in verband met opleiding en opvoeding van de jeugd. Verschillende vooraanstaande politieke figuren van 1960 hadden in hun jeugd een al dan niet verantwoordelijke positie bekleed binnen één of andere katholieke jeugdbeweging. En toch, als men de paternalistische opvattingen leest die in de jaren '50 in bepaalde verslagen voorkwamen, is het niet moeilijk om te begrijpen dat geen van de hierboven beschreven bewegingen voorbereid werd op het overdragen van leiding en verantwoordelijkheden van blank naar zwart. Net als in het politieke leven, voelden de Belgen zich te weinig geroepen om de inlanders een daadwerkelijke leidersvorming te geven. De onafhankelijkheid werd niet zo vroeg verwacht.

661

Adressenlijst

Hogeschool van Amsterdam
Herengracht 266
1016 BV Amsterdam

Universiteit van Amsterdam
IJsbaanpad 9
1076 CV Amsterdam

Vrije Universiteit Amsterdam
Van der Boechorststraat 1
1081 BT Amsterdam

Rijksuniversiteit Groningen
Grote Rozenstraat 38
9712 TJ Groningen

Rijksuniversiteit Leiden
Wassenaarseweg 52
2300 RB Leiden

Katholieke Universiteit Leuven
Vesaliusstraat 2
3000 Leuven

Katholieke Universiteit Nijmegen
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen

Rijksuniversiteit Utrecht
Heidelberglaan 1
3584 CS Utrecht

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm.** Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-;
1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-;
1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855

Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

BEST COPY AVAILABLE